

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA DEL TEXTO
APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

REGISTRO Y DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA UTILIZADAS EN LAS DISCIPLINAS DE CIENCIAS NATURALES
Y CIENCIAS SOCIALES POR LOS MAESTROS DE SEXTO GRADO DEL
CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL UNIÓN PANAMERICANA

ADILIA DEL C. PINEDA AGUILAR

8-344-231

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN
LINGÜÍSTICA DEL TEXTO APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.
ASESORA DRA. FULVIA MORALES DE CASTILLO

PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2018

DEDICATORIA

Dedico este logro, a quien cuando yo atravesaba uno de los momentos más críticos durante este período de estudios –problemas de salud, sueños rotos, ideales frustrados, resultados no satisfactorios– y, entre lágrimas de dolor día tras día, le preguntaba ¿Dios, por qué te has olvidado de mí?

Una tarde tuvo el oportuno y reconfortante detalle de permitirme escuchar su sublime voz para decirme: “¿Se olvidará la mujer de lo que dio a luz? aunque ella olvide, yo no me olvidaré de ti”.

Con esta experiencia pude empezar a salir de ese conflicto emocional y volví a tener esperanza de llegar al final de esta meta.

Adilia

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi Padre Celestial por bendecirme con la oportunidad de cursar estudios en esta maestría, recibir la enseñanza de destacados docentes nacionales e internacionales, ser parte de los pioneros en investigación de la Lingüística del Texto en nuestro país. También por la provisión de todos los recursos físicos, económicos, intelectuales, emocionales y espirituales, necesarios para este logro.

A todos los profesores que nos impartieron y compartieron sus conocimientos; en especial a la Dra. Fulvia Morales de Castillo –coordinadora de la maestría, asesora de tesis– por toda la gestión y apoyo para hacer este sueño realidad.

A mis compañeros maestrantes por su solidaridad, compartir momentos especiales, palabras de ánimo, ejemplos de lucha. En especial a mi amiga Heidy Macías, quien me abrió las puertas de su casa para trabajar en todo esto; al igual que lo hizo Elizabeth Gómez. También agradezco a Dacci Channis y a Marlenis Mudarra .

A la directora del Centro Básico General Unión Panamericana, a los maestros y alumnos de sexto grado de esa institución educativa, por su accesibilidad y valioso aporte para la elaboración del corpus de esta investigación.

A toda mi familia, en especial a mi mamá, Diana Aguilar, por todas sus atenciones; a mi hermana, Eira Pineda, por el apoyo que me brindó. A mi papá y abuelos (Q.E.P.D.) ya que su legado moral siempre está latente en mis acciones e ideales.

Adilia

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito describir las estrategias de comprensión lectora desarrolladas en las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales por los maestros de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana. Es un estudio de carácter cualitativo etnográfico basado en la observación, registro y descripción del corpus UPAECL-18. El marco teórico incluye conceptos básicos, el Modelo Proposicional de van Dijk y Kintsch (1978,1983), el Modelo Integral de Peronard y Gómez Macker (1985), la Teoría Construccionalista de Graesser y sus colaboradores (1994), la Teoría de la Comunicabilidad de Parodi (2014) y otros enfoques relacionados con este tema. El registro de la información se obtuvo a través de la observación de las clases de estos maestros, quienes, con el consentimiento de la directora del plantel, permitieron grabar videos, audios y tomar fotografías; se aplicó una encuesta a estos docentes y otra a una muestra de estudiantes del mismo nivel para obtener datos personales y registrar experiencias y opiniones de aspectos relacionados con la temática de la investigación. El análisis de los resultados revela que, en ambas asignaturas, predominan la estrategia literal y la de aplicación; finalmente se presentan las conclusiones y una propuesta de un seminario taller para los maestros sobre comprensión lectora y elaboración de pruebas.

SUMMARY

The purpose of this research is to describe the reading comprehension strategies used in the disciplines of Natural Sciences and Social Sciences by the sixth grade teachers of the Centro Educativo Básico General Unión Panamericana. It is a qualitative ethnographic study based on the observation, recording and description of the Corpus UPAECL-18. The theoretical framework includes basic concepts, the Propositional Model of van Dijk and Kintsch (1978, 1983), the Integral Model of Peronard and Gómez Macker (1985), the Constructionist Theory of Graesser and his collaborators (1994), the Theory of Communicability de Parodi (2014) and other approaches related to this topic. The recording of the information was obtained, through the observation of the classes of these teachers, who with the consent of the director of the school, allowed to record videos, audio and take photographs; a survey was applied to these teachers and another to a sample of students of the same level to obtain personal data and register experiences and opinions of aspects related to the topic of research. The analysis of the results reveals that in both subjects the literal strategy and the application strategy predominate; finally the conclusions and a proposal of a seminar workshop for the teachers on reading comprehension and elaboration of tests are presented.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	1
ÍNDICE DE FIGURAS.....	5
ÍNDICE DE TABLAS	5
ÍNDICE DE ANEXOS.....	7
INTRODUCCIÓN	8
a. La comprensión lectora como objeto de investigación	8
b. Antecedentes de la investigación	10
c. Importancia y justificación del estudio	12
d. Planteamiento del problema.....	15
e. Objetivos de la investigación	15
f. Estructura de la investigación	16
CAPÍTULO I.....	18
COORDENADAS TEÓRICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN.....	18
1.1. Conceptualizaciones.....	18
1.1.1. Concepto de lectura.....	19
1.1.2. Concepto de comprensión lectora.....	20
1.2. Modelos y teorías de comprensión lectora	22
1.2.1. Modelo Estratégico Proposicional	23
1.2.1.1. Microestructura y macroestructura	25
1.2.1.2. Las macrorreglas	26
1.2.2. El Modelo Integral	29

1.2.2.1.	Metacognición.....	30
1.2.3.	La Teoría Construcionista.....	31
1.2.3.1.	Inferencias.....	32
1.2.3.1.1.	Tipos de inferencias	33
1.2.4.	Teoría de la Comunicabilidad	36
1.3.	Otros enfoques sobre comprensión lectora	41
1.3.1.	Teoría de los Géneros Especializados.....	41
1.3.2.	Alfabetización Académica	43
1.4.	Niveles de comprensión lectora	46
1.4.1.	Nivel literal	46
1.4.2.	Nivel inferencial.....	47
1.4.3.	Nivel crítico.....	48
1.5.	Multimodalidad.....	48
1.6.	Valoración del capítulo	50
CAPÍTULO II		51
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		51
2.1.	Objetivos de la investigación	52
4.2.	Hipótesis de la investigación.....	53
4.3.	Variables	54
4.4.	Tipo de investigación	54
4.5.	Selección de la institución.....	56
4.6.	Contexto sociocultural de la institución.....	56
4.7.	Población y muestra	58
4.9.	Instrumentos y procedimientos para la recolección de los datos	59
4.9.1.	Encuesta a los estudiantes	60

4.9.2.	Encuesta a los maestros.....	60
4.9.3.	Observación y grabación de las clases de los maestros de sexto grado del Centro Educativo Unión Panamericana.	60
4.9.4.	Registro y transcripción	62
4.10.	Cronología de la investigación.....	63
4.11.	Valoración del capítulo	64
CAPÍTULO III.....		65
ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS		66
3.1.	Tabulación y análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes	66
3.2.	Tabulación y análisis de las encuestas aplicadas a los maestros.....	81
3.3.	Comparación de respuestas a preguntas comunes en las encuestas.	100
3.4.	Clasificación de las estrategias de comprensión lectora en el corpus UPAECL-18	104
3.4.1.	Clasificación de las estrategias de comprensión lectora en el corpus de Ciencias Naturales.	104
3.4.2.	Análisis de las estrategias de comprensión lectora en el corpus de Ciencias Sociales 114	
CONCLUSIONES		123
PROPUESTA ACADÉMICA.....		126
BIBLIOGRAFÍA CITADA		134
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA		138
ANEXOS		140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1 El Circuito de la Comunicabilidad de lo leído	37
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sexo de los estudiantes encuestados	66
Tabla 2. Edad de los estudiantes encuestados	67
Tabla 3. Nivel educativo de los estudiantes encuestados	69
Tabla 4. Ocupación de familiares de los estudiantes encuestados	70
Tabla 5. Les gusta leer a los estudiantes	72
Tabla 6. Propósitos de las lecturas asignadas en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales	74
Tabla 7. Comparación de las exigencias de comprensión lectora en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales	78
Tabla 8. Frecuencia de actividades en clases	79
Tabla 9. Sexo de los maestros encuestados	81
Tabla 10. Edad de los maestros encuestados	81
Tabla 11. Formación de los maestros encuestados	82
Tabla 12. Título de los maestros encuestados	83
Tabla 13. Años de servicio de los maestros encuestados	84
Tabla 14. Maestros encuestados capacitados en comprensión lectora	85
Tabla 15. Maestros que han investigado estrategias de comprensión lectora	86
Tabla 16. Maestros consideran que a los alumnos les gusta leer	87
Tabla 17. Frecuencia con que los alumnos leen en clases	88
Tabla 18. Textos utilizados para la comprensión lectora	88

Tabla 19. Ofertas para que los estudiantes lean	89
Tabla 20. Propósitos de las lecturas	90
Tabla 21. Momentos y actividades de lectura	91
Tabla 22. Frecuencia con que los alumnos consultan a sus maestros	92
Tabla 23. Dificultades frecuentes en comprensión lectora	93
Tabla 24. Soluciones para que los estudiantes comprendan lecturas	94
Tabla 25. Explicaciones que ayudan a comprender las lecturas	95
Tabla 26. Prioridad a partes del texto	96
Tabla 27. Frecuencia de tipos de actividades en los libros de texto	97
Tabla 28. Recursos para enfrentar la problemática	98
Tabla 29. Interés de los maestros por capacitación en estrategias de compren	99
Tabla 30. Tipos de estrategias de comprensión lectora en Ciencias Naturales	111
Tabla 31. Estrategias de comprensión lectora observadas en Ciencias Sociales	120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tipo de familia de los estudiantes encuestados	68
Gráfico 2. Ayuda para estudiar	71
Gráfico 3. Tipos de textos para comprensión lectora	73
Gráfico 4. Dificultades en comprensión lectora	75
Gráfico 5. Frecuencia de lectura en clases	76
Gráfico 6. Actitud de los maestros cuando los estudiantes no entienden	77
Gráfico 7. Razones de la importancia de la comprensión lectora	80
Gráfico 8. Tipos de estrategias de comprensión lectora en Ciencias Naturales	112

Gráfico 9. Estrategias desarrolladas por cada maestro en Ciencias Naturales	113
Gráfico 10. Estrategias de comprensión lectora desarrolladas en Ciencias Sociales	121
Gráfico 11. Estrategias desarrolladas por cada maestro en Ciencias Sociales.	122

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.	Encuesta a los docentes	140
Anexo 2.	Encuesta a los estudiantes.....	144
Anexo 3.	Resumen del Corpus de Ciencias Naturales.....	147
Anexo 4.	Resumen del Corpus de Ciencias Sociales.....	155
Anexo 5.	Fotos de las clases de Ciencias Naturales.....	163
Anexo 6.	Fotos de las clases de Ciencias Sociales.....	167
Anexo 7.	Lectura de Ciencias Naturales para el taller de los maestros....	173
Anexo 8.	Lectura de Ciencias Sociales para el taller de los maestros....	176
Anexos 9.	Fotos.....	178

INTRODUCCIÓN

En el contexto del aula –sea de educación básica, media o universitaria– leer y escribir son dos prácticas fundamentales para apropiarse de los conocimientos de las diversas áreas disciplinares (Carlino, 2016). De manera que resulta preocupante que los egresados de cada uno de estos niveles de estudio tengan dificultades al enfrentarse, en su propio idioma, a la comprensión de textos escritos propuestos en el plan curricular. Por ello, es esencial cruzar la línea del comentario establecido de que el maestro no hace nada en el aula para solucionar la problemática del déficit de comprensión lectora entre los estudiantes; así que, siguiendo los estudios observacionales presentados por Paula Carlino (2016), surge la idea de realizar la presente investigación para hacer un diagnóstico sobre las prácticas de comprensión lectora que utilizan los maestros en las aulas, específicamente en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Para empezar a indagar sobre este problema y tener referencias para ofrecer una propuesta sobre los propósitos de la lectura a través del currículum y la formación docente -en este caso, para los maestros de la educación básica-, se ha realizado este estudio observacional en las clases de los maestros de sexto grado en una escuela primaria de la región educativa de Panamá Norte.

Visión general de la investigación

a. La comprensión lectora como objeto de investigación

“La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización”. Cassany, Luna y Sanz, (2003, p.193). Esta afirmación

es incuestionable, puesto que el desarrollo de esta competencia contribuye a la formación progresiva del ser humano. Sin embargo, contrasta con los resultados de las pruebas de comprensión lectora aplicadas en nuestro país por organismos internacionales como la UNESCO, y los de las pruebas que realizan los egresados de educación media para ingresar a la Universidad de Panamá, los cuales una y otra vez muestran que existe un problema de comprensión lectora.

Derivado de ello, al sistema educativo panameño le compete, entre uno de sus grandes retos, mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. En el siglo pasado era suficiente con que los estudiantes aprendieran a leer y escribir mensajes y operaciones básicas; sin embargo, en la actualidad, las exigencias han cambiado, puesto que la ciencia y la tecnología han avanzado; en consecuencia, la sociedad ha sido transformada y las competencias educativas son mayores.

De manera tal que para que un estudiante del sistema educativo panameño pueda ser competente ante los desafíos actuales de comprensión de diversos de textos, es necesario adoptar políticas educativas –paradigmas curriculares– de otros países; los cuales se han acreditado tal distinción como producto de la gestión investigativa y la puesta en marcha de la capacitación docente sobre el uso de prácticas que desarrollan estrategias de comprensión lectora.

Ante esta realidad, es pertinente investigar el rol de los docentes como responsables de la formación académica, pues se requiere que el maestro determine el valor de la comprensión lectora herramienta de aprendizaje en las distintas comunidades discursivas

y ponga en práctica dichas estrategias, que puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar y fortalecer el aprendizaje de los contenidos en las diversas áreas disciplinares.

De manera que la presente investigación es un estudio observacional que consiste en el registro y la clasificación de las prácticas realizadas por los maestros para desarrollar estrategias de comprensión en los textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de sexto grado de un centro educativo panameño. De manera que, con los resultados, se puedan identificar y clasificar las prácticas y los niveles de comprensión que se desarrollan. Toda esta caracterización podrá llevarse a cabo de acuerdo con un marco teórico apropiado, tomado del curso Teorías de la Comprensión de Textos Escritos de la Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español.

b. Antecedentes de la investigación

Al indagar sobre la temática de la comprensión lectora como herramienta fundamental en el contexto escolar, se puede decir que las instituciones educativas nacionales no han investigado en profundidad sobre ello; sin embargo, existen referencias de estudios macros (SERCE–2006, TERCE–2013, PISA–2009) por parte de organismos internacionales, los cuales han aplicado a los estudiantes de colegios particulares y oficiales pruebas de comprensión lectora. En estas ocasiones, el informe de los resultados, para Panamá, ha sido satisfactorio.

Para corroborar lo antes dicho, se cita la publicación de los resultados de las Pruebas PISA en un diario local: “La última vez que Panamá participó con miles de estudiantes de colegios oficiales y particulares en las pruebas PISA fue en el 2009. Los resultados no fueron alentadores, ya que ocupó la posición 62 de 65 países”. Arcia, O. (5

febrero 2016) PISA evaluará a 10 mil alumnos. *La Prensa*. Recuperado de https://impresa.prensa.com/panorama/PISA-evaluara-mil-alumnos_0_4408809143.html

Definitivamente, esto representa un gran reto para el sistema educativo, ya que si los estudiantes no comprenden lo que leen les resulta difícil aprender. Esta realidad contrasta con los fines de la educación panameña, entre ellos el siguiente: “Fomentar el desarrollo, conocimiento, habilidades, actitudes y hábitos para la investigación y la innovación científica y tecnológica, como base para el progreso de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida”. MEDUCA (2014). *Programa de sexto grado*. Recuperado de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes-y-programas-de-estudios>.

Ahora bien, el Ministerio de Educación empezó cambios en la programación curricular en el año 2010; entre ellos, se introduce la comprensión lectora como una de las cuatro áreas de la enseñanza del Español, en consecuencia aparecen algunos conceptos sobre esta temática, los cuales resultan novedosos y desconocidos para los maestros y profesores; por lo tanto, tienen las opciones de indagar sobre ellos u omitirlos. Ante esta disyuntiva, les resulta difícil llevar a cabo la investigación, porque a nivel nacional, existen pocas publicaciones sobre comprensión lectora en el sitio.

En la búsqueda de este tipo de información, se pudieron revisar, en la Biblioteca Simón Bolívar, dos tesis de maestría: una de Pineda, Mirellys. (2016), *El desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de undécimo grado del Instituto de Artes Mecánicas de Divisa*; la otra de Caballero, Indira. (2012), *Estrategias didácticas cognitivas para promover la comprensión lectora en los estudiantes de XIº bachiller en Ciencias en el Colegio Rodolfo Chiari de Aguadulce*. Cabe aclarar que estos estudios

están enfocados en evaluar el nivel de la comprensión que tienen los estudiantes, para lo cual utilizan textos literarios, y pertenecen al nivel de educación media.

También en la Biblioteca Especializada Dr. Álvaro Menéndez Franco de la Universidad de la Américas (UDELAS) se encuentran las siguientes tesis: una de Morales, Eva. (2008), *Evaluación de la comprensión lectora a los estudiantes de VI grado en el Centro Educativo General Santa Librada, Distrito de San Miguelito.*, y la de Bósquez, Meliza. (2015). *Dificultades en la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del CEBG. José de Los Santos Gutiérrez, Santiago, Veraguas.* Al igual que en las dos primeras, estas investigaciones también están enfocadas en el nivel de comprensión de los estudiantes; es decir, que no se encontró ningún estudio sobre las prácticas docentes, para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora para aprender contenidos de otras disciplinas distintas de la asignatura Español.

c. Importancia y justificación del estudio

En medio de las necesidades de capacitación, producto de la actualización curricular realizada por el MEDUCA, inicia la Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español, la cual en su presentación señala lo siguiente:

La Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español de la Universidad de Panamá proporcionará a los estudiantes una formación sólida en el campo de la Lingüística Aplicada (conocimientos teórico-prácticos) y los iniciará en la investigación lingüística, con enfoque especial en los fenómenos relacionados con el uso del lenguaje en los distintos ámbitos de la vida social (Comprensión y escritura de texto: metodología y evaluación).

Recuperado de [http:// www.up.ac.pa/ftp/2010/F_humanidades/doc](http://www.up.ac.pa/ftp/2010/F_humanidades/doc)

De manera tal que dichos estudios dan la oportunidad de realizar investigaciones afines para ver las estrategias de comprensión lectora como herramientas de aprendizaje

en los campos disciplinares ajenos a los textos literarios. En esta ocasión, se han realizado tres estudios en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los grupos de sexto grado del CEBG Unión Panamericana:

- *Descripción de la multimodalidad de dos libros de sexto grado en Panamá* (Milka Vásquez, 2018);
- *Comprensión lectora en escolares de sexto grado: Análisis de los resultados del estudio diagnóstico en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (Heidy Macías, 2018);
- y la presente investigación, *Registro y descripción de las prácticas que desarrollan estrategias de comprensión en las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales utilizadas por los maestros de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana*.

Como se puede observar, esta última se centra en la observación de las prácticas de comprensión lectora en el aula. Los tres estudios terminan con una propuesta que procurará el desarrollo de estrategias de comprensión para ayudar a los maestros en sus esfuerzos por mejorar sus metodologías en las asignaturas. Este plan de formación es visto como novedoso por los maestros, puesto que no ha sido parte de su formación académica.

Esta investigación es importante porque aspira a explorar cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los maestros desarrollan en las aulas para ofrecer programas de acompañamiento en el sitio, dado que si los maestros aplican estrategias de comprensión lectora según los modelos planteados por especialistas en comprensión de

textos escritos en los cuales se proponen talleres de lectura que integran diferentes constructos de comprensión lectora (nivel literal, nivel inferencial, nivel de aplicación y crítico), y la organización de los textos de las distintas disciplinas ayudarán al desarrollo cognitivo, metacognitivo de los estudiantes y al aprendizaje significativo.

Este estudio se justifica porque el aprendizaje y la práctica de la investigación en el aula debe ser parte del quehacer docente; sin embargo, no siempre es así; por ello Arnaéz (2006) señala que existe una docencia divorciada de la investigación. Según este autor, esto representa un problema en la enseñanza de la lengua; también dice que hay escolares con fallas en macrohabilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) porque los proyectos educativos nacionales se quedan en la intención.

Adicional a las razones anteriores, cabe señalar que el Dr. Giovanni Parodi en el primer curso dictado en la Maestría de Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español (2014) señaló: “Panamá no aparece en el mapa de investigación lingüística”. Surge de allí la inquietud, el desafío de aportar en este campo. Por lo cual, puede decirse que este trabajo forma parte de los primeros en investigar cómo los maestros trabajan con sus estudiantes, las interacciones que realizan y las tareas que asignan para desarrollar estrategias de comprensión lectora.

d. Planteamiento del problema

El planteamiento del problema de esta investigación se da a partir de las siguientes

interrogantes:

- ✓ ¿Qué actividades que desarrollan estrategias de comprensión lectora realizan los maestros de sexto grado del C.E.B.G. UPA al impartir sus clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?
- ✓ ¿Qué estrategias de comprensión lectora desarrollan con mayor frecuencia los maestros del C.E.B.G. UPA para que sus estudiantes aprendan tanto los contenidos de Ciencias Naturales como los de Ciencias Sociales?
- ✓ ¿Qué estrategias de comprensión lectora no desarrollan los maestros del C.E.B.G. UPA para que sus estudiantes aprendan tanto los contenidos de Ciencias Naturales como los de Ciencias Sociales?
- ✓ ¿Están los maestros del C.E.B.G. UPA interesados en conocer y aprender a actividades que desarrollan estrategias de comprensión lectora como herramientas para aprender contenidos disciplinares?

e. Objetivos de la investigación

En este estudio se han trazado los siguientes objetivos.

Objetivo general:

- ✓ Caracterizar las estrategias de comprensión lectora desarrolladas por los maestros de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana en las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Objetivos específicos:

- ✓ Registrar las estrategias de comprensión lectora que desarrollan los maestros del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana con sus alumnos en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- ✓ Clasificar las estrategias de comprensión lectora que desarrollan los maestros del C.E.B.G. Unión Panamericana con sus alumnos en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- ✓ Determinar los rasgos generales de la población considerada en esta investigación.
- ✓ Conocer las expectativas de los maestros y de los estudiantes al enfrentarse a las prácticas de comprensión lectora en la escuela.

f. Estructura de la investigación

Esta investigación sobre las estrategias de comprensión lectora desarrolladas por los maestros de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana en las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales tiene tres capítulos, las conclusiones y una propuesta académica.

El primero de los capítulos se refiere a las coordenadas teóricas sobre la comprensión lectora y presenta conceptualizaciones básicas, los niveles de comprensión lectora, algunos modelos y teorías sobre este tema y otros enfoques relacionados con la temática. El segundo describe la metodología de la investigación, presenta los objetivos, las hipótesis, las variables, el tipo de investigación, el contexto sociocultural de la

institución, los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, el procedimiento de la investigación, entre otros. En el tercero se analizan los resultados las encuestas aplicadas a una muestra de estudiantes, y otra a los maestros, la caracterización de las prácticas, utilizadas por los maestros, que desarrollan estrategias de comprensión lectora en cinco grupos de sexto grado en las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Finalmente, se presentan las conclusiones y una propuesta de un seminario taller para capacitar y acompañar a los docentes según los resultados obtenidos en la investigación. En otras palabras, se espera que este estudio sea útil tanto para maestros como estudiantes, no solo de esta institución educativa sino también para todos los maestros y personas interesadas en conocer sobre el uso de estrategias de estrategias de la comprensión lectora como herramienta de aprendizaje en distintas comunidades disciplinares.

CAPÍTULO I

COORDENADAS TEÓRICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera sección se presenta la literatura de referencia, ya que según expertos: “la perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimientos en el cual nos movemos”. (Hernández Sampieri et al. 2014, p. 60). Dichos autores sostienen también que la teoría permite compartir los descubrimientos recientes de otros investigadores, y es precisamente esta revisión de saberes lo que permitirá una fundamentación para enfrentar este estudio. A continuación, en primer lugar, algunas conceptualizaciones básicas sobre ‘lectura y comprensión lectora’ desde la perspectiva del estudio; y, luego, se describirán modelos, teorías y enfoques sobre la comprensión lectora; naturalmente, este amplio campo de investigación se restringirá al propósito de la investigación.

1.1. Conceptualizaciones

Visto desde el enfoque tradicional, los conceptos que, a continuación se describirán, pueden verse sin un mayor grado de dificultad semántica; sin embargo, se considera pertinente revisarlos desde la óptica de distintos investigadores para tener una visión más completa sobre la comprensión lectora y para observar la funcionalidad epistémica de esta competencia.

1.1.1. Concepto de lectura

Esta palabra que recorre toda la investigación desde la perspectiva de herramienta fundamental en el proceso aprendizaje en el contexto escolar, valorada, además, como competencia esencial en la convivencia social de los seres humanos, es definida así: “La lectura es el encuentro físico entre un texto y un receptor”. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 84). Efectivamente, es a través de esa relación entre el ser humano y el texto que se reconoce, en esta investigación, el proceso lector. Es esa interacción de los estudiantes con los textos especializados de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en este caso, la que facilita la apropiación de los conocimientos.

El Diccionario de la lengua española define lectura como “Interpretación del sentido de un texto”. *Diccionario de la lengua española* (2014). Por lo tanto, una lectura va más allá de solamente reconocer signos gráficos y reproducirlos verbalmente, puesto que exige una interpretación del tejido lingüístico o texto al cual se enfrenta lector.

Cassany afirma que “leer es comprender” (2006, p. 21) de manera tal que queda desfasado el concepto tradicional de alfabetización –la lectura como el acto de vocalizar las grafías o llevar a la oralidad un texto escrito– y surge un nuevo concepto, el de alfabetización funcional, el cual implica el desarrollo de una gama de destrezas que se apoyan en diversos aspectos relacionados con los conocimientos previos del lector y el contexto social en el que habita.

1.1.2. Concepto de comprensión lectora

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la finalidad por la cual el lector se enfrenta al texto debe ser para comprenderlo, he aquí la definición de la acción de comprender: “Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”. *Diccionario de la lengua española* (2014).

Los conceptos que integran esta definición están vinculados con la actividad mental del ser humano y entre las muchas habilidades que una persona desarrolla –caminar, comer, hablar, bailar, etc.– la comprensión puede considerarse entre las más exigentes, puesto que tiene como campo ejecutorio el cerebro; sin embargo, este utiliza las referencias acumuladas en diferentes aspectos, los cuales se presentan en los temas próximos.

Una concepción más restringida, pero que involucran los conceptos anteriores, responde a la pregunta: ¿qué es comprender un texto escrito? El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) define la competencia lectora de la siguiente manera: “capacidad de un individuo para comprender, utilizar, y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar sus propios objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad”. Recuperado de [http:// www.agenciaeducacion.cl/.../pisa_evaluaciondelas_competenciaslect](http://www.agenciaeducacion.cl/.../pisa_evaluaciondelas_competenciaslect).

Es decir que el proceso de comprensión lectora va más allá de aprender a pronunciar los fonemas que representan a una serie de letras o grafemas, es un saber complejo que implica actividades cognitivas en las cuales intervienen una serie de factores internos y externos al lector.

Al respecto, Parodi señala lo siguiente:

Definimos la comprensión de un texto escrito, de modo sucinto, como un macroproceso constructivo e intencionado a través del cual el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura y con las posibles demandas del medio social. (2014, p. p. 104-105).

Sin lugar a dudas, en el proceso de comprensión lectora interviene una serie de procesos mentales, el lector los realiza de manera voluntaria con la intención de descubrir un conocimiento nuevo; sin embargo, los que ya posee le son de gran ayuda para tener éxito en el propósito que se ha propuesto.

En otras de sus definiciones, este autor indica en la *Teoría de la Comunicabilidad*: “La comprensión de textos es así postulada como un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psico-social- bio-lingüístico y en cuyo núcleo convergen diversos tipos de conocimientos –entre otros– declarativos y procedimentales”. (Parodi, 2014, p. 90)

Tradicionalmente se enseña que, en el proceso de comunicación - ya sea oral o escrita -, es necesaria la participación de un emisor y un receptor que tengan en común el manejo de un código; Ahora bien, según la definición anterior en la comprensión lectora influyen otros factores – *psico* puesto que para que el lector se apropie de la información son imprescindibles las actividades cognitivas y para ello la mente debe estar saludable y en estado sosegado; el aspecto social participa a través del acervo cultural, el cual aporta los conocimientos previos que contribuyen a entender o se compaginan con el nuevo conocimiento; el factor *bio* involucra las características genéticas, edad y el bienestar físico del lector, entre otros. Todos ellos son esenciales

para que haya armonía; y por último, pero no menos importante, el conocimiento lingüístico que es fundamental puesto que el dominio del código, la sintaxis, semántica, semiótica, etc., es necesario para la comprensión de los textos escritos.

Por lo tanto, los investigadores del campo de la comprensión lectora se han apoyado en otras ciencias lo cual ha dado como resultado de sus investigaciones diversos saberes, entre ellos, varias teorías y modelos de comprensión lectora, entre ellos, los que se presentan a continuación.

1.2. Modelos y teorías de comprensión lectora

Para señalar las características de los estudios sobre esta importante rama de la lingüística se considera pertinente definir de modelos y teorías.

El Diccionario de la lengua española (2014) presenta varias definiciones para el término modelo, de ellas las siguientes: “Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”, “En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar”.

Esta misma fuente presenta el concepto de teoría con las siguientes definiciones: “Serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos”. “Hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella”. *Diccionario de la lengua española* (2014)

Desde esta perspectiva, un modelo es una referencia para imitar, y el significado de teoría, apunta más a la científicidad y utilidad del término en el campo de la investigación.

Parodi señala que ambos términos son utilizados sin hacer distinción, a pesar de que no son lo mismo. Por ello, hace la siguiente aclaración: “Se acepta que una teoría es una explicación de un determinado fenómeno y que el modelo es una forma de representar esa concepción con las variables, los componentes y sus relaciones”. (2014, p.31)

Es decir, que en el campo investigativo existe una relación entre ambas, solo que en el modelo se complementa con otros aspectos inherentes a la investigación.

También añade dicho autor que existe una gama amplia de modelos de comprensión textual y que estos poseen tanto analogías como principios antagónicos. De todos estos modelos y teorías, esta investigación se limita a presentar los que de una u otra forma ayudarán a al estudio de las estrategias de comprensión lectora en el campo de esta investigación.

1.2.1. Modelo Estratégico Proposicional

Este modelo es conocido como el Modelo Estratégico Proposicional (MEP) de Teun van Dijk y Walter Kintsch (1978 y 1983) se enfoca en las estructuras profunda y superficial del texto. Según la explicación que da Parodi (2014), este modelo psicolingüístico está basado en dos supuestos principales los cuales incluyen a otros. A continuación, un resumen de la explicación que da (2014, pp. 33- 34) sobre el ensamblaje de estos supuestos.

El *supuesto cognitivo*: cuando el lector lee un texto construye una representación mental de lo leído, para ello procesa datos externos simultáneamente con información interna, así que de allí el *supuesto constructivista* del modelo.

Ahora bien, el lector hace la construcción del significado de la lectura basado en sus categorías semánticas, por ello el *modelo interpretativo*; adicional a este, los autores del MEP justifican el *modelo presuposicional* debido al uso de conocimientos previos del lector y el *supuesto interactivo* debido a que tiene que procesar simultáneamente los aspectos y tipos de inferencias involucradas. También postulan el *supuesto estratégico* por el conjunto de procedimientos cognitivos que le permiten usar su propio conocimiento y la información del texto en distintos niveles de manera flexible dependiendo de los objetivos de la lectura y los diferentes tipos textuales.

El *supuesto contextual*: la comprensión no ocurre en el vacío, sino como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado; por lo tanto, no es solo una experiencia cognitiva, sino que se convierte en un evento psicosocial que trasciende lo cognitivo. De este se derivan el *supuesto de la funcionalidad* porque el lector construye una representación del texto y otra del evento social contextual. El *supuesto interaccionista* por la adecuada interacción entre la representación del texto y del evento social para poder elaborar una interpretación coherente. El *supuesto pragmático* porque el lector debe comprender si se les está amenazando, aseverando o preguntando algo. El *supuesto situacional* porque se incluyen normas valores, actitudes y convenciones de los participante y sus respectivas interacciones.

Otro aspecto importante de este modelo es que para estos autores la comprensión de textos escritos se organiza a partir de dos estructuras fundamentales: la microestructura y la macroestructura.

1.2.1.1. Microestructura y macroestructura

El *Diccionario de la lengua española* (2014), por un lado, define el concepto microestructura de la siguiente manera: “Estructura que forma parte de otra más amplia”. “Es un repertorio lexicográfico, estructura encabezada por el lema en la que se integra y organiza la información relativa a cada artículo”. Y por otro, se refiere a la macroestructura como: “Gran estructura que engloba otras menores”. “Es un repertorio lexicográfico, estructura en la cual se organiza el conjunto de lemas que encabezan la información de los distintos artículos”.

Evidentemente estas definiciones son insuficientes o no expresan con claridad los conceptos tal como se conciben en los estudios de comprensión lectora.

Otra fuente más explícita presenta estos mismos términos de la siguiente manera: “Por microestructura se entiende la estructura proposicional del texto entre sus proposiciones individuales unas con otras; y por macroestructura, la representación proposicional del resumen del texto”. Duro, A. (1992). *La coherencia textual en los modelos para la comprensión*. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/122599.pdf>

Es decir, que la primera se concentra en las partes segmentadas del texto, mientras que la última atiende a la estructura global de este; ambas tienen como común denominador la coherencia y la cohesión, las cuales son características básicas del texto.

Parodi (2014) se refiere a estos dos conceptos como las estructuras semánticas fundamentales, en las cuales se basa el Modelo Psicolingüístico de van Dijk y Kintsch, señala que ambas están compuestas por proposiciones. La microestructura se focaliza en las relaciones entre proposiciones y en la macroestructura atiende a proposiciones mayores que integran el resumen del texto.

Ahora bien, van Dijk (1992) manifiesta que tanto la macroestructura como la microestructura deben cumplir las mismas condiciones para la conexión y la coherencia semántica, y que toda gramática y semántica requieren de la estructura de las unidades y niveles, es decir jerarquización de ideas. A la vez, dicho autor establece cuatro normas a las cuales llama macrorreglas, las cuales son importantes puesto que son esenciales para la coherencia global del texto.

1.2.1.2. Las macrorreglas

En materia de coherencia y cohesión, jerarquización de ideas y elaboración de un resumen, resulta muy útil tener presente las macrorreglas de van Dijk y Kintsch, las cuales se describen así: “Las macrorreglas son una construcción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con las que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes”. (1992, p.58)

La jerarquización de las ideas en un texto es importante, puesto que esto permite la identificación de las macroproposiciones, las cuales son útiles para la elaboración de resúmenes. De allí que las macrorreglas tienen una función fundamental en las estrategias de inferencia global.

Dicho autor señala que las macrorreglas son aplicables a una serie de proposiciones; y que las dos primeras reglas son de anulación – omitir y seleccionar –, las otras dos, reglas de sustituir –generalizar y construir o integrar–. A continuación, el resumen de la explicación que él da.

La primera macrorregla es “OMITIR”, esto significa que se puede prescindir de toda la información no importante. Es decir que en una serie de proposiciones se eliminan las que contienen información secundaria. Para ello, presenta el siguiente ejemplo: Pasó una muchacha con un vestido amarillo. Esta oración contiene tres proposiciones: /Pasó una muchacha / llevaba un vestido / el vestido era amarillo.

Según la primera regla, puede reducirse así: Pasó una muchacha. (No es importante el estilo del vestuario ni el color). Aclara que la regla no puede aplicarse a la inversa para obtener los mismos detalles.

La segunda macrorregla es “SELECCIONAR” a través de la cual se omite cierta cantidad de información y, en contraste con la primera, esta si se puede utilizar para recuperar detalles. Presenta el siguiente ejemplo: /Pedro se dirigió hacia su coche / Subió / Se fue a Francfort/. Según la regla de seleccionar se pueden omitir las dos primeras proposiciones. Explica que, por conocimiento general, se sabe que para viajar en un

transporte primero hay que ir al coche y subirse a él; añade que también se puede omitir llegó a Francfort, puesto que se llega a algún sitio cuando se viaja. Sin embargo, si el sujeto no llega a su destino, entonces no se podría omitir la información (pero nunca llegó).

La tercera regla, “GENERALIZAR” también omite información que, al igual que en la primera, se pierde. Presenta el siguiente ejemplo: /en el suelo había una muñeca/ en el suelo había un tren de madera/ en el suelo había ladrillos/. Estas tres proposiciones pueden sustituirse por una nueva: en el suelo había juguetes. Aquí dicho autor dice que los tres conceptos –muñeca, tren de madera y ladrillos– pueden generalizarse por el término juguetes. Así como “canario”, “gato” y “perro” pueden reemplazarse por “animales domésticos”

Aclara este autor que esta regla no se limita a sustantivos sino también a verbos y adjetivos, por lo tanto las predicciones como “prometer”, “recomendar”, “tranquilizar” pueden generalizarse con “decir”.

La cuarta regla, “CONSTRUIR O INTEGRAR”, dice van Dijk que se asemeja a la regla II, pero opera según la regla III. Se sustituye la información por una nueva y no es omitida ni seleccionada. Presenta este ejemplo: / Fui a la estación/, /Compré un billete/, /Me acerqué al andén/, /Subí al tren/, El tren partió/. Indica que esta serie, que puede subdividirse más, al aplicarle la IV regla se convierte en la siguiente proposición: Cogí el tren. Explica que las cinco proposiciones del viaje en tren son elementos opcionales.

Estas proposiciones magnas son útiles e indispensables para que todo lector pueda hacer un resumen de lo leído, actividad que resulta evidente de la comprensión global de un texto.

1.2.2. El Modelo Integral

Otro de marco referencial que explica el proceso de comprensión lectora es el modelo desarrollado por los académicos – Marianne Peronard y Gómez Macker –, quienes han legado a la lingüística de texto sus valiosos aportes investigativos, como lo es el Modelo Integral. Ellos, según Parodi (2012), tuvieron una visión temprana interdisciplinaria en la que manifiestan su concepto antropológico del lenguaje, ya que dichos autores consideran la dicotomía – cuerpo y espíritu– característica de todos los seres humanos.

El hombre en cuanto a persona está constituido sustancialmente por dos diferentes, cuerpo y espíritu, aunque tan relacionados que conforman una sola entidad. Por sobre este dualismo natural predomina en él un monismo centralizador precedido por la conciencia... El espíritu del hombre es trascendente, no posee límites físicos”. (Peronard y Gómez Macker, 1985, pp.19-20).

Este modelo se denomina integral porque toma en cuenta en su estructura la parte lingüística, cognitiva y social (del Modelo Psicolingüístico) e incluye lo afectivo y biológico. Según Parodi (2014), otro de los aspectos importantes en las investigaciones de Peronard y Gómez Macker es que después de más de quince años de investigación centraron su atención y se constituyeron una nueva línea de investigación: la metacognición.

1.2.2.1. Metacognición

El término metacognición no aparece en el *Diccionario de la lengua española*, a pesar de que fue introducido en el campo de la psicología desde la década de los 70.

“La metacognición puede definirse como las actividades mentales utilizadas para supervisar, controlar y planificar la solución de problemas, la comprensión, la memoria y otros procesos cognoscitivos”. Campione y Brown, 1977; Flavell, 1979 (citado por Henson y Eller, 2000, p. 256).

Es decir que los procesos metacognitivos son esenciales no solamente para la comprensión lectora, sino para la vida práctica. (Schunk, 2012) señala que la metacognición se activa cuando los estudiantes establecen metas, evalúan su progreso hacia ellas y hacen las correcciones necesarias. También, este autor, afirma que los niños desarrollan actividades metacognitivas a través de las interacciones con sus padres y sus profesores; y que un procedimiento de enseñanza eficaz es darles información sobre la meta, hacerlos conscientes de la importancia de la tarea, recomienda organizar una situación que facilite la solución de problemas y recordarles su progreso hacia la meta.

Como se puede observar, los principios de esta metodología son aplicables a las estrategias de comprensión lectora, por lo cual el docente o adulto debe ayudar al estudiante para que se convierta en un autodidacta. Las estrategias metacognitivas ayudan a desarrollar en el estudiante un perfil crítico sobre su aprendizaje.

1.2.3. La Teoría Construcccionista

La Teoría Construcccionista fue propuesta en el año 1994 como fruto de los estudios de Graesser y sus colaboradores (Graesser, Bertus y Magliano, 1995; Graesser y et. al 1994; Singer, Graesser y Trabasso, 1994). Postula la preminencia del nivel inferencial en la comprensión lectora. Según Parodi (2014) el núcleo de esta propuesta es lo que ellos denominan “la búsqueda en pos del significado” (search after meaning); puesto que estos autores plantean los tipos de inferencias que el lector debe llevar a cabo durante la comprensión de un texto.

Graesser et al., (1994) señalan que en la comprensión de un texto narrativo hay un poder predictivo y que este se validaría en textos de tipo expositivo –históricos y científicos– ; Parodi escribe lo siguiente: “En el marco de esta teoría se asume que las inferencias y el contenido del modelo de situación son sistemáticamente influidos por los diversos objetivos con que un comprendedor enfrenta la lectura de un determinado texto”. (2014, p. 38)

Ahora bien, no es necesario profundizar en las tales afirmaciones para reconocer que las inferencias son conclusiones, las cuales tiene que decodificar el lector; a continuación se presentan algunas de las diferentes clases de inferencias que pueden presentarse en una lectura y que contribuyen a la comprensión lectora. Por lo tanto, seguidamente su conceptualización y algunas de sus clasificaciones.

1.2.3.1. Inferencias

Las inferencias son acciones cognitivas derivadas del proceso de comprensión lectora. El Diccionario de la lengua española define el verbo inferir de la siguiente manera: “Deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa”. *Diccionario de la lengua española* (2014). Esta definición aplica a un ámbito general, puesto que el ser humano no solo tiene la oportunidad de inferir durante la lectura.

Una definición relacionada al ámbito de la comprensión lectora ofrece una idea más precisa, enfatiza sus estándares y señala resultados o beneficios que obtiene el lector al poder llevar a cabo tal nivel de comprensión. Parodi (2014) afirma que es una pluralidad de procesos mentales basados en la interpretación del lector a partir de la información que ofrece el texto, esto le permite descubrir nueva información abstracta que subyace entre las ideas explícitas del texto.

Las inferencias son de carácter connotativo y se apoyan en el razonamiento lógico para aprehender una información tácita en ese contexto. También Parodi (2014) señala que la lógica tiene dos tendencias, por un lado, la lógica silogística o formal (estudia la determinación, organización y aplicación de reglas puramente sintácticas de inferencias) y por otro, la de tipo cognoscitivo (actividad mental efectiva del razonamiento humano).

Para una concepción más precisa, resulta pertinente enfocar el concepto desde la óptica de la psicolingüística: “el conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee– un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no

explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado”. (Parodi, 2014, p. 57)

Es importante que en las actividades de comprensión lectora no se tomen en cuenta las inferencias porque, por lo general, los textos contienen bastante información de esa índole, por lo cual, el lector debe desarrollar la perspicacia para poder aprehender los mensajes no explícitos y así comprender el texto.

1.2.3.1.1. Tipos de inferencias

En vista de que en el campo de la comprensión lectora, diversos autores clasifican y subclasifican las inferencias de manera diferente, a continuación solo se presentan los dos tipos generales con sus subtipos que se tomarán en cuenta en el momento del análisis de la investigación.

Inferencial local

Este tipo de actividad cognitiva tiene como contexto la microestructura del texto y le permite al ser humano comprender los mecanismos de cohesión –recurrencia, pronominalización, sustitución léxica y elipsis– ; es decir, que la inferencia local va ligada a la coherencia de este mismo tipo. Perigault se refiere a esta última como “las relaciones de “corto alcance” que mantienen entre sí las oraciones y los enunciados que componen una sección textual”. (2010, p.107)

✓ Inferencial léxica

Este tipo de inferencia ocurre cuando el lector descubre a través del contexto el significado de un vocablo desconocido para él, o le ayuda a delimitar el significado de un término polisémico.

✓ Correferencia

El conocimiento de la estructura de la palabra ayuda al lector para que pueda hacer inferencias léxicas a través de los sufijos (género y número entre los más empleados), los determinantes, las desinencias verbales (tiempo, número, persona), etc.

Esta estrategia de comprensión lectora permite vincular la información entre diferentes párrafos o algún artefacto que es parte del texto.

✓ Causa y efecto

Este tipo de relación bilateral se comprende a través del razonamiento lógico basado en las repercusiones que desencadena una acción, en algunos textos ambos términos aparecen explícitos, en otros no; pero el lector debe inferir tal información si se haya presente.

Inferencia global

Este tipo de actividad cognitiva está relacionado con la macroestructura del texto, para una ampliación del concepto, a continuación lo que Perigault señala de la coherencia global: “las ideas relacionadas linealmente no solo deben estar relacionadas entre sí, sino que requieren, para ser cabalmente comprendidas, que nos lleven a concebir

una idea más global que las integre, y estas ideas globales reclaman, a su vez, otra idea más general”. (2010, p.107)

Así que, al igual que en la inferencia local depende de la coherencia lineal, la inferencia global depende de la coherencia global; esta autora también expresa que para encontrarla hay que contestar preguntas como ¿de qué se está hablando? ¿de qué trata el texto?

De la coherencia global en este estudio se tomarán en cuenta cuatro subtipos:

✓ Idea global

Como es sabido un texto debe tener coherencia, es decir que todas las ideas que lo integran deben estar subordinadas a una idea temática que el lector debe identificar al finalizar la lectura.

✓ Título

Encapsula el contenido del texto, por lo tanto, presenta una visión global (aunque algunas veces puede ser metafórico).

✓ Interpárrafo

Atiende a las relaciones lógico semánticas que pueden existir entre diferentes párrafos. Algunas marcadas por nexos o conectores.

✓ Resumen

Consiste que el lector al finalizar la lectura escogida o asignada debe tener la habilidad de poder seleccionar todas las ideas principales del texto y con ellas elaborar un texto reducido, pero completo. Para tal finalidad el lector debe realizar la jerarquización de ideas y luego proceder a la

cohesión de estas. También es importante la aplicación de las macrorreglas de van Dijk que se desarrollaron dentro del Modelo Psicolingüístico.

Además, es importante recordar que el lector puede hacer o presentar un resumen, no solo a través de párrafos, sino también por medio de mapas conceptuales, esquemas u otros organizadores gráficos.

1.2.4. Teoría de la Comunicabilidad

Giovanni Parodi quien da continuidad a las investigaciones de Marianne Peronard y Gómez Macker –autores del Modelo Integral de comprensión lingüística – es el autor de La Teoría de la Comunicabilidad (TC).

Parodi (2014) manifiesta que la Teoría de la Comunicabilidad tiene como principio “la credibilidad de lo comprendido”, es decir, que para evidencia de la comprensión de un texto todo lector “debe dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente” a otras personas o así mismo; en caso contrario, no ha habido comprensión total del texto. Todo esto debe emerger de representaciones coherentes de los significados del texto. A ello, se añaden todos los aspectos relacionados con el socioconstructivismo.

A través de la figura 1, en la siguiente página, Parodi grafica este proceso de construcción de significados a partir del texto y la acreditabilidad de lo comprendido.

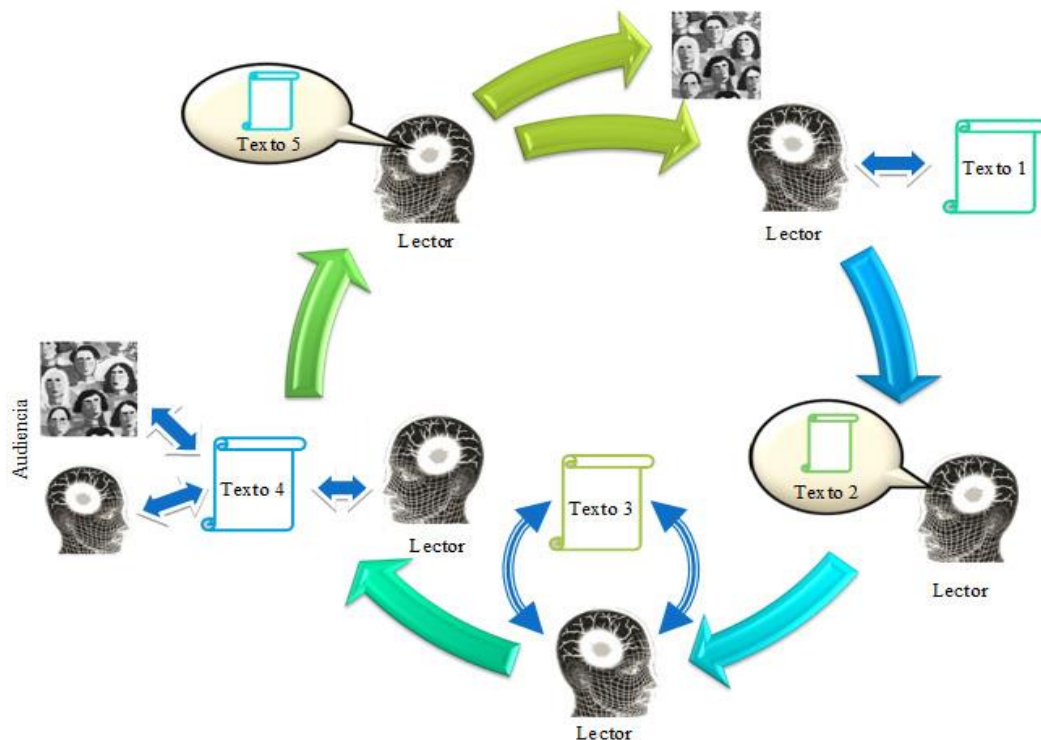


Figura N° 1 El circuito de la comunicabilidad de lo leído

Fuente: (Parodi, 2014, p.106)

La figura N° 1 ilustra el circuito de la comunicabilidad de lo leído, inicia al enfrentarse el lector al texto 1, a partir de la interacción con este se construye la primera representación mental de lo leído, es decir el texto 2, o modelo de sustitución; si el lector no experto no comprende la primera lectura, no puede construir la representación completa, tiene que volver a leer, proceso en el que se postula el texto 3, informa el diálogo del lector consigo mismo –interrogaciones, capacidad reflexiva y metacognitiva–.

De esta fase de estabilización se procede al texto 4 –lo comunicado– es un texto verbalizado que puede no coincidir en completo con el texto 3 ya que el conocimiento elaborado lo transforma. Es decir, deja de ser una representación personal y se convierte en un texto expresado o comunicado a una audiencia. Este proceso se somete a una nueva revisión mediante la negociación de significados con otros lectores u oyentes. Mediante este proceso se articula una nueva representación mental, el texto 5, en el cual el lector reelabora los textos previos e incorpora uno nuevo las diversas versiones y revisiones que se muestran en el circuito. El lector que alcanza un texto 5 se espera que no solo haya alcanzado una representación coherente y socializada sino que desde esta pueda llegar a la construcción de aprendizajes profundos.

Parodi (2014) indica que la Teoría de la Comunicabilidad tiene como principio “la credibilidad de lo comprendido” y tres supuestos generales. Este principio afirma que todo lector “debe dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente”; lógicamente, esto debe emerger de representaciones coherentes de los significados del texto. A ello, se añaden todos los aspectos relacionados con el socioconstructivismo; y el requisito de este principio es que el lector sea capaz de comunicar la información leída a otros o a sí mismo, de lo contrario no ha habido comprensión total del texto: La comunicabilidad de lo leído más que un ítem para la evaluación de comprensión de textos es algo intrínseco del proceso de comprensión.

Con respecto a los tres supuestos generales –supuesto de la cognición situada, supuesto de la interactividad, supuesto de la socioconstructividad– los cuales derivan de la concepción psicosociolingüística y generan a la vez diez supuestos específicos.

El supuesto central de la cognición situada lo conforman cuatro supuestos específicos. En el primero de ellos se sitúa –búsqueda de la coherencia discursiva – ya que es indispensable para la comprensión del texto, plantea que la naturaleza de la información textual es de carácter multisemiótico. Se suma otro supuesto específico –la centralidad de los procesos inferenciales– importante, ya que las inferencias son indispensables para la construcción de la coherencia discursiva, puesto que permite hacer conexiones y comprender más allá de lo evidente. El tercer principio específico – orientación del proceso del lector de acuerdo a los objetivos del lector y los objetivos funcionales–, el autor señala que a los primeros no se les ha prestado la atención; sin embargo, son ellos los que motivan al lector a trazar estrategias para lograrlos. Estos son de carácter intrínseco, mientras que los funcionales son externos al lector, provienen del contexto. El cuarto principio –dependencia fundamental de los conocimientos previos– enfatiza la importancia de que del conjunto de saberes que posee el lector (y que estos varían de un lector a otro) deben ser activado para hacerlos partícipes de la construcción de significados.

El segundo supuesto general –supuesto de la interactividad– vincula el trío lector, texto y contexto. Es respaldado por el supuesto específico –la secuencialidad de los procesamiento a partir de diversas fuentes de información–, funciona como un conciliador entre dos posturas. Se añade el supuesto de –interactividad entre el lector, el texto y el contexto–, que en la TC tiene un doble sentido: por un lado la interactividad que se da en el interior del lector y por otro, el que lector, texto y contenido comparten un espacio y un tiempo. Otro supuesto específico –la diversidad de niveles y formatos de

representación– señala que a pesar de que no se ha definido el número de procesos representativos que participan en la lectura, la TC acepta las representaciones de tipo lingüístico y proposicional, y también otras de corte gráfico-visual y matemática (esto debido a la cualidad multisemiótica de los textos).

El tercer principio central –el supuesto de socioconstructividad– relacionado con el progresivo desarrollo del sujeto lector. Tiene como supuesto específico –el proceso progresivo de conciencia y control–, el autor resalta la actividad metacognitiva y metalingüística de autoevaluación basada en la adquisición de habilidades ontogénicas del lector. Otro supuesto específico –desarrollo ontogénico progresivo y permanente, según tareas, géneros discursivos, temáticas etc.– afirma que el ser humano tiene la capacidad de desarrollar de manera continua e ilimitada estrategias de lectura comprensiva que le permiten mejorar la comprensión lectora. Por último, el supuesto de complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos sustenta que el proceso de comprender textos requiere factores biológicos (aunque no existe una dotación genética específica); sin embargo, si debe desarrollarse, esto puede ser a través de procesos de enseñanza aprendizaje.

La relevancia de estas afirmaciones es que integra varios aspectos señalados en los enfoques que preceden esta teoría. También resulta interesante saber que el desafío de ser capaz de reproducir verbalmente lo que se ha leído es una habilidad que se adquiere y se desarrolla progresivamente de acuerdo a la praxis e interés del sujeto lector. De esto se infiere que, ante el poco hábito de la lectura, es necesario que las instituciones vinculadas a la enseñanza aprendizaje y los docentes fomenten campañas de lectura

para que la población pueda desarrollar tales competencias y combatir de esta manera el grado de analfabetismo funcional existente, no solo en niveles bajos de escolaridad sino también en niveles más altos, y entre universitarios e incluso profesionales.

1.3. Otros enfoques sobre comprensión lectora

Adicional a los modelos y teorías de la comprensión escrita ya señalados se considera pertinente e importante tener presente esos dos aspectos sobre otros estudios que contribuyen en este ámbito.

1.3.1. Teoría de los Géneros Especializados

Otro de los aportes del estudio de la lingüística del texto es la identificación y clasificación de géneros del discurso. En esta investigación, se considera importante este aspecto puesto que el estudio sobre estrategias de comprensión lectora está basado en géneros no literarios, específicamente, textos de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

La clasificación de los géneros se remonta a la antigüedad clásica, la cual reconocía tres tipos —épica, lírica y dramática, los cuales a su vez se dividían en subgéneros—; estos se utilizan más en el ámbito literario; y, a pesar de que, en este caso, esos tipos de texto no son objeto de estudio, se recuerda que Aristóteles en su *Retórica* (2007) presenta otros tres tipos de géneros: forenses o jurídicos, deliberativos o políticos, epidícticos o de ocasión.

Con el transcurrir de los siglos esta clasificación se ha ampliado, y se ha convertido en otro de los campos de estudio de la lingüística del texto. Parodi señala que proponer una definición concisa es un asunto complejo; sin embargo, expresa lo siguiente: “el género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentadas por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos”. (2008, p.26)

Otro autor define el género de la siguiente manera:

Por género se entiende un tipo de unidad del discurso con particulares características formales y de contenido. Así, son ejemplos de géneros el sermón en los servicios religiosos protestantes o la predicación en la misa católica, la lección en clase, el interrogatorio, la conferencia (de la que hay diversos tipos), el intercambio de saludos, el chiste, la adivinanza y la conversación. Esta última sería el género “*par excellence*” según los analistas de la conversación. (Duranti, 1992, p. 64)

Ambas definiciones permiten una visión amplia de la profundidad del estudio de esta teoría debido a la amplia gama de géneros y subgéneros existentes; y a la vez señala que la lección de clases es un género con el cual trabajan los maestros y tiene sus particularidades además dentro de él están las diferentes disciplinas académicas, las cuales necesitan un trato especial.

Como muestra de lo dicho anteriormente cabe señalar que “el Texto Disciplinar surge como un género discursivo escrito, cuyo propósito principal es persuadir a un especialista disciplinar a cerca de un determinado planteamiento teórico, metodológico o ideológico, dependiendo de la disciplina en que circule”. (Parodi, 2008, p. 223)

Posteriormente, dicho autor afirma que este género, por su alta especialización, está dirigido a expertos y no a cualquier lector. Razón por la cual está en desacuerdo que

este género no aparezca descrito y se encuentre subsumido en el Manual o Libro de Texto. Reafirma que el propósito comunicativo de ambos no es igual.

Este aspecto complementa los estudios sobre la comprensión lectora porque si existe una gran variedad de textos (expositivo, manual, tesis, multimodal, etc.), es fundamental conocer sus estructuras y características para que al momento de la lectura se faciliten los procesos de comprensión; y es precisamente esto lo que justifica la necesidad de la alfabetización académica; pues en cada disciplina se requiere del dominio de los géneros típicos que la caracterizan y de los cuales se vale para el logro de sus objetivos.

1.3.2. Alfabetización Académica

Si existe una diversidad de géneros, entonces estos deben ser estudiados de manera particular. Por ello, resulta interesante y necesario el planteamiento de alfabetización académica de postulado por Paula Carlino, quien se refiere a este concepto así: “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. (2005, p.13)

Por lo tanto, puede decirse que la teoría de los géneros y la alfabetización académica se complementan. A esta última Cassany (2006), entre otros autores, la denominan literacidad o literacidad del currículum. Todos ellos consideran que tanto la lectura como la escritura requieren especialización, ya que existe una gran variedad de textos, géneros y subgéneros académicos y profesionales; por lo cual es fundamental

conocer sus estructuras y características para que al momento de leer se faciliten los procesos de comprensión; y es precisamente esto lo que justifica la necesidad de la alfabetización académica; pues, en cada disciplina se requiere del dominio de los géneros típicos que la caracterizan y de los cuales se vale para el logro de sus objetivos.

Cassany, al referirse a la literacidad, señala lo siguiente: “«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana”. (2006, p.22)

Se sabe que verbos transitivos son los que exigen un complemento u objeto directo –leer ¿qué?-. Ahora bien, en el caso de esta investigación, los maestros de grado no son expertos en una asignatura en especial; a pesar de ello, deben cumplir de la mejor manera su rol en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, tal exigencia los sumerge en la corriente de la literacidad para poder ser competentes y preparar a sus estudiantes de manera integral.

Sanmartí (2007), autora especialista en la disciplina de las ciencias, señala la siguiente particularidad sobre aprender a leer esta disciplina: “El proceso de aprender ciencias, de apropiarse de sus modelos teóricos la lectura puede tener diversas funciones de interrelación con otros tipos de actividades como observar, experimentar, hablar, discutir y escribir”.

Este señalamiento es propio para las lecciones de ciencias, en otras disciplinas serán útiles otras estrategias, por ello dicha autora también indica que algunas técnicas de

lectura son poco útiles para aprender esta disciplina como lo son: el subrayado, puesto que los estudiantes subrayan aspectos triviales que no ayudan a comprender el texto; leer en voz alta porque se está más pendiente de cómo se lee que de lo que se lee. Sin embargo, señala que la lectura de una historia al inicio puede ayudar a contextualizar la situación.

Santrock (2006), en el libro *Psicología de la educación*, al referirse a la naturaleza de la educación científica indica que con frecuencia el razonamiento científico está dirigido a identificar relaciones causales. También señala este autor las analogías existentes entre la forma de los niños y los científicos para solucionar problemas e indica que ambos plantean preguntas sobre la naturaleza de la realidad, por lo cual se enfocan en mecanismos causales. Sin embargo, los niños son mayormente influenciados por eventos fortuitos antes que por patrones generales de ocurrencias.

Esta afirmación, por un lado, le da una ponderación al uso de estrategias de inferencia global a través de la relación causa y efecto. Y por otro, a la aplicación de hechos comunes en el contexto cotidiano.

Al referirse a las ciencias sociales, Santrock (2006) señala que la meta de este campo de estudios busca promover habilidades cívicas, ayudar a los estudiantes a tomar decisiones para el bienestar público como ciudadanos democráticos en una cultura diversa. Por lo tanto, señala que los estudiantes se benefician cuando se dan cuenta que lo que han aprendido les es útil tanto dentro como fuera de la escuela.

Todo lo antes expuesto, entre otros, por estos autores confirma que las lecciones de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales deben ser tratadas con

algunas estrategias en común, y otras van a requerir de mayor énfasis en algunos tipos más que de otros.

1.4. Niveles de comprensión lectora

El proceso de comprensión lectora tiene diversos niveles que se desarrollan de menos a más y se desarrollan a través de la puesta en práctica de esta actividad. Según Cassany (2006) existen tres tipos de comprensión lectora.

- ✓ La lectura en línea – relativa al significado literal.
- ✓ La lectura entre líneas – aplica uso de las inferencias.
- ✓ La lectura tras líneas – es la que se remonta a un nivel crítico.

Estos tres niveles de comprensión dicho autor los diferencia solamente a través del cambio de las proposiciones; sin embargo, ellos son suficientes para englobar la comprensión desde la experiencia más simple – la lectura en líneas – la cual puede ser llevada a cabo por un lector lego, hasta el rango más exigente del proceso de la lectura – la lectura tras las líneas o de nivel crítico – que es propia del lector experto.

1.4.1. Nivel literal

El primer tipo, la lectura literal, es la más sencilla y menos exigente ya que es elemental y conforme al texto, es de carácter denotativo y puede realizarse en un nivel primario (si se realiza para informarse del contenido) en el cual solamente se atiende a la información de ideas explícitas –nombres, personajes, lugares, ideas

importantes, significado de palabras, etc. –; o también puede ser de forma detenida; es decir, con un enfoque más profundo, distinción de ideas principales y secundarias para la elaboración de organizadores gráficos –mapas conceptuales, cuadros sinópticos–, etc.

1.4.2. Nivel inferencial

El segundo tipo de comprensión puede considerarse como el puente entre el primero y el último, se ocupa de las inferencias, las cuales son: “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión”. (Casanny, 2003, 91)

Este experto en materia de comprensión lectora vincula las inferencias a la habilidad de comprender en texto y señala que permiten la decodificación de información ausente, por lo cual deja así de manifiesto que estas son imprescindibles para que haya comprensión del texto. Este autor presenta cinco pares de tipos de inferencias.

1	Inferencia lógica (basada razonamientos formales)	Inferencia pragmática (basada en el conocimiento del lector)
2	Inferencia local (en fragmento breve del texto)	Inferencia global (involucra el texto completo)
3	Inferencia automática (es instantánea y más segura)	Inferencia estratégica (requiere más tiempo y recursos cognitivos, es más incierta)
4	Inferencia retroactiva (busca datos en el texto anterior)	Inferencia proyectiva (sugiere ideas a futuro)

5	Inferencia obligatoria (imprescindible para el sentido del texto)	Inferencia elaborativa (enriquece su significado básico)
---	---	--

Fuente: Elaboración propia basado en Casanny (2006, p.91)

De esta clasificación, para esta investigación solamente se trabaja con el grupo de inferencia local e inferencia global; el resto registran como ejemplo de la amplia gama que existe.

1.4.3. Nivel crítico

El tercer tipo –la lectura crítica– el lector, después de haber comprendido el texto, ejerce juicios valorativos ya sea a través de opiniones personales de su formación, o comparaciones y contrastes con otros saberes provenientes de otros textos relacionados con el mismo tema u otra producción del autor.

Como se puede apreciar, dependiendo del interés y la madurez del lector, entre otros, la lectura puede tener diferentes dimensiones por ello la clasificación de las inferencias en diferentes niveles, la cual se presentó en la Teoría Construccionalista de Graesser y sus colaboradores.

1.5. Multimodalidad

Dentro del proceso de comprensión lectora es importante, además de la parte verbal del texto, el dominio de otros sistemas como lo son los artefactos –imágenes, esquemas, gráficos, mapas conceptuales, mapas geográficos, entre otros– la lectura correcta de estos, por lo general, permite un mayor grado o amplia la comprensión del texto.

Parodi (2010) presenta el sistema constructivo estático integrado por cuatro sistemas semióticos. Los cuales se resumen a continuación.

- ✓ El sistema verbal, el más común construido con palabras, frases y oraciones; es decir, expresión léxico gramatical.
- ✓ El sistema gráfico integrado por trazos que dan forma una representación pictórica de información de diversa índole.
- ✓ El sistema matemático que utiliza grafías, signos o representaciones de diversa índole (también llamados alfabetos) que permiten que el significado sea codificado simbólicamente. Números (romanos, arábigos), letras (griegas y latinas), operadores y signos de puntuación.
- ✓ El sistema tipográfico se constituye por la forma y color de las letras –negritas, cursivas, mayúsculas, minúsculas, colores– y dimensionalidad de estas. Advierte este autor que el sistema tipográfico no es una vestidura, que no se trata de estética visual ya que aporta un potencial al significado, puede llegar a transmitir el significado global del texto.

Es decir que durante el proceso de la lectura hay que prestar atención a todos estos aspectos que constituyen otros sistemas ya que estos son parte del texto. En esta interesante línea de multimodalidad en el aula, también hay que tener presente que el entorno está impregnado con el desarrollo de la tecnología, esto no solo permite sino que obliga a apropiarse de una comunicación multimodal; sin embargo, en el ámbito de

ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje, la multimodalidad es muy tenue, porque solo pocos han desarrollado esta competencia, en consecuencia la mayoría se mantienen con métodos tradicionales, a pesar de que los educandos, en su gran mayoría, son muy hábiles y aficionados al uso y manejo de las nuevas tecnologías.

1.6. Valoración del capítulo

En esta primera sección, se han presentado los conceptos básicos, los cuales ayudan a comprender la magnitud de la comprensión lectora y se han descrito algunos modelos y teorías, entre otros enfoques relacionados con esta temática, de manera tal que toda esta información sirva para orientar y trazar los lineamientos metodológicos de la investigación. Además de proporcionar la mencionada panorámica para contextualizar los saberes en el campo investigativo, se describen los niveles de comprensión lectora que se interpretarán a partir de las prácticas áulicas que conformarán el corpus de estudio.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

¿Las prácticas áulicas que desarrollan los maestros de sexto grado en las áreas disciplinares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales apuntan al desarrollo de la comprensión lectora como herramienta de construcción de significados? La respuesta a esta interrogante constituyó un desafío y una motivación para esta investigación porque se pretendía conocer lo que hace el maestro en el salón para desarrollar el proceso lector en otras disciplinas distintas a la asignatura de Español. En consecuencia, había que entrar al terreno de la observación en el aula, situación difícil, debido a que muchas veces es rechazada por los maestros. Planteado este reto, se inició la investigación desde la concepción de que toda indagación “es un conjunto de procesos sistémicos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”. (Hernández Sampieri, et al. 2014, p. 4).

Desde esta mirada, se fundamentan las decisiones metodológicas que se tomaron a lo largo del proceso investigativo y que se explican en este capítulo. Primero, se presentan los objetivos, las hipótesis y las variables que determinan el tipo de investigación; luego, se describen la institución y la población seleccionada; después, se describen los instrumentos y la forma de registro; y, por último, se detallan los pasos para la recolección del corpus UPAECL-18.

Para llevar a la praxis lo descrito, hubo que reflexionar y organizar por pasos esta tarea de observación. En primera instancia, había que obtener accesibilidad a las prácticas didácticas. Esta se logró en el CEBG Unión Panamericana. Ya con la autorización de la

dirección del plantel, se escogió el sexto grado, último grado de la escuela primaria, by dos asignaturas –Ciencias Naturales y Ciencias Sociales– porque las otras dos investigaciones complementarias de este macroproyecto de la lingüística del texto (la del análisis multimodal de los libros escolares y el diagnóstico de comprensión lectora) tenían como foco las mismas disciplinas en sexto grado.

Entonces, con el contexto de estudio delimitado y aprobado, se procedió a la realización del estudio según los objetivos propuestos.

2.1. Objetivos de la investigación

Hernández Sampieri, et al. (2014 p.37) afirman que los objetivos de la investigación señalan lo que se aspira en la investigación. Por lo cual se han trazado los siguientes objetivos que encierran el fin propuesto,

Objetivo general

- ✓ Caracterizar las estrategias de comprensión lectora desarrolladas por los maestros de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana en las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Objetivos específicos

1. Registrar las estrategias de comprensión lectora que desarrollan los maestros del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana con sus alumnos en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

2. Clasificar las estrategias de comprensión lectora que desarrollan los maestros del C.E.B.G. Unión Panamericana con sus alumnos en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
3. Determinar los rasgos generales de la población considerada en esta investigación.
4. Conocer las expectativas de los estudiantes y de los maestros sobre la comprensión lectora en la escuela.

4.2. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis de investigación son “proposiciones tentativas sobre las posibles relaciones entre dos o más variables”. (Hernández Sampieri, et al.2014, p.107). En consecuencia, esta investigación parte de los siguientes supuestos:

- ✓ Los maestros de sexto grado del CEBG Unión Panamericana desarrollan con mayor frecuencia la comprensión literal y de aplicación en sus clases de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales.
- ✓ Los maestros de sexto grado del CEBG Unión Panamericana no desarrollan estrategias inferenciales (léxica, correferencial, idea global, interpárrafo) en sus clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- ✓ Los maestros del CEBG Unión Panamericana guían las prácticas de comprensión lectora para lograr los conocimientos especializados de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

4.3. Variables

Hernández, Sampieri, et al. (2014) señalan que una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse. Agregan dichos autores que las variables son categorías de las propiedades de los hechos, cualidades o atributos a estudiarse.

Las variables de esta investigación son las siguientes:

✓ Variable independiente:

La variable independiente en esta investigación son las estrategias de comprensión lectora.

✓ Variables dependientes:

Las variables dependientes son las prácticas didácticas que desarrollan el proceso lector en las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

4.4. Tipo de investigación

Según Hernández Sampieri, et al. (2014) la investigación científica ofrece dos enfoques principales –cuantitativo y cualitativo– para el desarrollo de un estudio; aunque ambos utilizan procesos cuidadosos, metodológicos y empíricos, cada uno tiene sus propias características.

Después de haber cotejado esta investigación, con los enfoques presentados por Hernández Sampieri, et al. (2014), se concluye que tiene las características del tipo cualitativo, ya que es un estudio relacionado con la interactividad de cómo un grupo de cinco docentes desarrollan, a través de sus prácticas áulicas en Ciencias Naturales y

Ciencias Sociales, la comprensión lectora entre sus estudiantes. Dichos autores dicen que este tipo de estudio “se basa más en una lógica y proceso inductivo (explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (p. 110). Así, durante el proceso de observación, se grabaron las clases de un número reducido de maestros del colegio ya mencionado, hasta recolectar el corpus para luego hacer los análisis y sacar las conclusiones.

También señala Sampieri que en estos estudios “no se prueban hipótesis sino que se generan durante el proceso” (p.110). Una tercera característica es que este tipo de estudio “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente” (p.110). En este caso se diseñó la investigación para una escuela primaria y los instrumentos de evaluación (encuestas) se confeccionaron de acuerdo con la realidad del ambiente y características de los encuestados.

Otro detalle cualitativo es la interacción entre individuos, grupos y colectividades. Además, señalan que “para recolectar los datos, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, interacción e introspección con grupos o comunidades” (p.110). Efectivamente, la indagación incluyó la técnica de observación y entrevistas con preguntas de corte abierto.

Por otro lado, se trata de un estudio naturalista de carácter descriptivo-interpretativo porque se seleccionan intencionalmente dos asignaturas del currículum de clases diarias y se observaron las prácticas pedagógicas. No hubo intervención por parte de la investigadora ni del equipo que la acompañó. Como unidad de análisis se toman las

clases de las dos asignaturas, las interacciones entre los maestros y los estudiantes. Las actividades de comprensión, entonces, fueron situadas en el quehacer del proceso de aprendizaje especializado y no en la asignatura de Español.

4.5. Selección de la institución

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó el C.E.B.G. Unión Panamericana, debido a que una de las estudiantes de la maestría labora en esa institución y realizaría su investigación sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en esa escuela, por lo cual la asesora de la maestría visitó la institución para proponer el estudio sobre esta temática, así se concreta el estudio observacional sobre las estrategias de comprensión lectora que desarrollan los docentes en sus clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La directora de la escuela y los maestros mostraron gran disposición e interés en la investigación.

4.6. Contexto sociocultural de la institución

El Centro Educativo Básico General Unión Panamericana pertenece a la región educativa de Panamá Norte, es una escuela semiurbana, ubicada en la Calle 4^{ta} a un costado de Gimnasio Chacón Plata en el corregimiento de Alcalde Díaz, distrito de Panamá, provincia de Panamá; tiene una población de 48 docentes, 930 estudiantes – distribuidos entre la jornada matutina y la vespertina– y ocho administrativos. La profesora Maritza de Valdés es la directora titular.

Para poder aplicar las encuestas y realizar las observaciones, en primera instancia, se le envió una carta a la directora del plantel para acordar una reunión, esta se realizó la semana siguiente. Asistieron la directora del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad de Panamá (Celeaup) y asesora de la investigación, las dos maestrantes que iban a realizar las investigaciones (una con los estudiantes y otra con los maestros) y tres colaboradoras de Celeaup. Allí se presentó el proyecto y la directora solo señaló como condición que los maestros aceptaran. Ellos aceptaron siempre y cuando se les informara de los resultados para saber qué deben mejorar. Se les pidió que facilitaran sus horarios para saber en qué horario dictaban las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Posteriormente, firmaron el consentimiento para hacer las observaciones y grabaciones de las clases.

El proceso de enseñanza aprendizaje de esta institución sigue los programas de MEDUCA, su oferta académica incluye la educación preescolar y básica general hasta sexto grado. Con los propósitos de desarrollar investigaciones y proyectos conjuntos, esta escuela, traza su visión y misión de la siguiente manera.

Visión

Excelente acreditación y proyección institucional, con un alto desarrollo científico y tecnológico, con sentido ético, humanístico y social que busca la participación interactiva e integradora de nuestro estudiantado dentro de un mundo globalizado, permitiendo el desarrollo de las nuevas tendencias de la educación por competencia y un alto compromiso con la cultura nacional y la alta cultura.

Misión

Brindar una educación continua e integral con calidad y equidad garantizando la formación académica de la población educativa, basada en competencias que fortalezcan los valores y contribuyan a enfrentar los desafíos de una sociedad en constantes cambios científicos y tecnológicos.

4.7. Población y muestra

La población es “el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación”. (Bernal, 2010, p. 164). La muestra se entiende como el subconjunto que se va a consultar mediante la aplicación de los instrumentos de investigación. “la muestra es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio” (Bernal, 2010, p. 161).

En esta investigación la población seleccionada para la grabación del corpus UPAECL-18 de observaciones de las clases y la aplicación de las encuestas fueron los cinco maestros de sexto grado –tres de la jornada matutina y dos de la vespertina–; y para encuestar a los estudiantes, de la población de 141 educandos, se seleccionó al azar una muestra de 25 estudiantes (cinco de cada uno de los grupos en ambas jornadas –los nombres que correspondían a los números 3, 5, 7, 12 y 15 en las listas del registro oficial que poseía cada maestro–).

4.8. Unidad de análisis

La unidad de análisis, como ya se dijo, son las clases de ambas asignaturas, el registro de la observación conformó el corpus UPAECL-18, compuesto por 15 grabaciones de clases de Ciencias Naturales y 15 de Ciencias Sociales, las cuales muestran las interacciones de los cinco maestros, tres de la jornada matutina y dos de la vespertina, con sus respectivos grupos de sexto grado, a quienes de antemano se les había explicado que el objetivo de la investigación era saber cómo ellos trabajaban las estrategias de comprensión lectora en las dos disciplinas antes mencionadas. La intervención tuvo lugar en los salones durante tres semanas, tiempo que llevó conseguir las tres grabaciones de cada maestro en las dos asignaturas.

4.9. Instrumentos y procedimientos para la recolección de los datos

La recolección de datos en un estudio cualitativo “es obtener datos (que se conviertan en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad”. (Hernández Sampieri, et al. 2014, p. 396).

Para tal fin, en esta investigación, se utilizaron tres instrumentos para el registro y recolección de la información de campo: una encuesta a los estudiantes, otra a los maestros y la recolección de corpus UPAECL-18 (a través de grabaciones de videos, audios, y fotografías) para obtener el registro de 15 clases de Ciencias Naturales e igual cantidad de Ciencias Sociales.

4.9.1. Encuesta a los estudiantes

Se elaboró una encuesta para aplicarla a una muestra de cinco estudiantes de cada uno de los grupos de sexto grado de este centro educativo, los cuales fueron seleccionados al azar. Esta estaba estructurada en cuatro secciones –datos personales, desafíos de los alumnos, frecuencias con que realizan algunas actividades lectoras y generales sobre enseñanza aprendizaje–, 14 preguntas eran de corte cerrado y 11, de abierto. Las encuestas se aplicaron de forma individual en los salones de clases, las llenaron en un máximo de 25 a 30 minutos.

4.9.2. Encuesta a los maestros

Además, se diseñó otra encuesta para los cinco maestros de sexto grado de esa institución educativa. Este instrumento contiene cuatro secciones –datos personales, preguntas de apertura, expectativas e intervenciones docentes, otros aspectos vinculados a las prácticas de comprensión lectora y apoyo institucional–, los cuales hacen un total de 21 preguntas de corte cerrado y 10 abiertas. Las encuestas se aplicaron en los salones de clases y a los maestros le tomó llenarlas un máximo de 15 minutos.

4.9.3. Observación y grabación de las clases de los maestros de sexto grado del Centro Educativo Unión Panamericana.

Se realizaron visitas a los cinco salones de sexto grado, los cuales presentaban un ambiente agradable, acogedor e incluso tres de ellos tenían aire acondicionado, solo uno

de ellos contaba con un televisor donde el docente proyectaba material (mapas, fotografías, etc.). En términos generales, la actitud era de cooperación para la toma de fotografías para las investigación, tanto en los maestros como en los estudiantes.

Todos los maestros trabajaron con la planificación curricular correspondiente al primer trimestre 2018 y en concordancia con el currículum. Sin embargo, no todos los maestros habían pedido a sus estudiantes libros de texto para Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por lo cual algunas veces leían apuntes copiados en los cuadernos; y, en otras ocasiones, fotocopias de los libros de los maestros. En tres grupos, los maestros tenían en su librero varios textos especializados; en dos salones había diccionarios que se los proporcionaban a sus estudiantes para trabajar en grupos.

Se grabó el desarrollo de las actividades didácticas en audio y video, y se tomaron fotografías de tres clases de cada asignatura en los cinco grupos en las cuales los maestros desarrollaban lecciones con temas similares o diferentes (ellos impartían las clases según su criterio, pero de acuerdo con la programación didáctica del primer trimestre 2018). Estas grabaciones y sus respectivas transcripciones conformaron el corpus UPAECL-18 integrado por el registro de 30 clases para identificar las estrategias de comprensión lectora que aplicaban los maestros en 15 de Ciencias Naturales y 15 de Ciencias Sociales.

Las observaciones y grabaciones se dieron sin interrupciones en los días acordados. Con los maestros se coordinó la agenda de observaciones para no tener interrupciones en el horario y también se consideró otras actividades que ellos incluyesen en la

jornada, o algún cambio que hacían estos maestros de grado con los de clases especiales (Inglés, Educación Física, Familia y Desarrollo, etc.).

4.9.4. Registro y transcripción

Durante la primera semana de la recolección del corpus UPAECL-18, los maestros les informaban a sus estudiantes del motivo de la presencia de la observación de las clases y les advirtieron que se tomarían fotografías, grabaciones de videos antes lo cual debían actuar con naturalidad. Se observaba y grababa desde la parte de atrás del salón, de vez en cuando, mientras realizaban sus talleres se tomaba fotografías de frente o cuando los maestros ofrecían material para que se fotografiara.

En la reunión previa con la directora y los maestros se les planteó que, en vista de que por razones de trabajo, no era posible cubrir ambas jornadas para hacer las grabaciones, dos estudiantes de grado (una de ellas ayudante del Celeaup y egresada de la UPA), según la disponibilidad, iban a ayudar con la recolección del corpus, en la jornada matutina.

¿Cómo se transcribió? Al finalizar cada jornada, la ayudante que había realizado las grabaciones entregaba el equipo, se revisaba la información y se almacenaba en una USB con capacidad mayor para así liberar la memoria del celular y seguir grabando en la próxima oportunidad. Posteriormente, se empezaron a ver y escuchar los registros para redactar los resúmenes teniendo en cuenta todos los datos importantes, sobre todo lo que correspondía a estrategias de comprensión

lectora. Además, se hizo una reunión con quien había ayudado con una u otra de las grabaciones en el turno vespertino para discutir algunos detalles que necesitaban aclaración. Posteriormente, se le presentó a la asesora el resumen del corpus y la clasificación de las estrategias de comprensión lectora para su validación.

4.10. Cronología de la investigación

Fecha	Actividades
Febrero 2016	Redacción del anteproyecto de investigación Diseño del capítulo de la metodología de la investigación
	Búsqueda y revisión de la bibliografía
Mayo 2016	Redacción de primer borrador del marco teórico Revisión por la Dra. Ana María Marfud –académica de la Universidad de La Habana– Correcciones
Agosto 2017	Confección de dos talleres de comprensión lectora para los maestros (uno de Ciencias Naturales otro de Ciencias Sociales)
Septiembre 2017	Revisión de los talleres de comprensión por la asesora
Nov. 2017	Reunión con la Dra. Gina Burdiles –profesora de la Universidad de Valparaíso – quien sugirió las observaciones y grabaciones de clases
Enero 2018	Elaboración de encuestas
Marzo 2018	Revisión de encuestas Carta de solicitud de reunión con la directora de la UPA Reunión con la directora de la UPA y los maestros de sexto grado para la presentación del proyecto y solicitud del consentimiento.

Abril 2018	<p>Firma de permisos por la directora y los maestros para grabar las clases</p> <p>Revisión de los horarios de clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los cinco grupos de sexto grado para elaborar la agenda de vistas de observación en los salones de ambas jornadas</p> <p>Tres semanas de observación y grabación de clases en los cinco grupos de sexto grado</p> <p>Aplicación de encuestas a los maestros y estudiantes</p>
Mayo 2018	<p>Escritura del resumen de las grabaciones de clases. (Anexo)</p> <p>Tabulación de las encuestas</p> <p>Análisis de los resultados</p>
Junio 2018	<p>Redacción de la propuesta de comprensión lectora.</p> <p>Revisión del primer borrador de todo el documento por la asesora</p>
Julio 2018	<p>Correcciones</p> <p>Entrega del segundo borrador</p>
Agosto 2018	Revisión del documento por la asesora
Septiembre 2018	Correcciones y arreglo de últimos detalles

4.11. Valoración del capítulo

Este capítulo contextualiza la investigación, plantea el tipo estudio, ubica y delimita el escenario de la investigación de campo, determina la población y los agentes que intervienen en el estudio, se describen los instrumentos utilizados para la recolección de

los datos. Además, resulta relevante porque el seguimiento sistematizado de los pasos y la descripción de los conceptos contribuyen al carácter científico de estudio.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se presentan los datos obtenidos por medio de los tres instrumentos descritos en el capítulo anterior. En primer lugar, se analizan los hallazgos que arrojan las encuestas en cuanto a los datos y las expectativas de los alumnos y los maestros en relación con la lectura; luego se analiza la información que se obtuvo a través de la observación de las clases, y finalmente, se interpretan y se clasifican las estrategias desarrolladas a través de la lectura como herramienta para adquirir conocimientos.

3.1. Tabulación y análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes

Antes de determinar cómo las prácticas realizadas en clases por los docentes incluían la lectura como herramientas para apropiarse de conocimientos especializados (planteamiento teórico, capítulo 1), se requería de una visión general sobre la población y las expectativas que tanto los maestros como los alumnos tenían sobre la lectura. A continuación, entonces, en primera instancia, los datos generales de los encuestados.

Tabla 1. Estudiantes encuestados – organización por sexo

Sexo	Turno matutino	Turno vespertino	Total
	Total 15	Total 10	25
Femenino	5	4	9
Masculino	10	6	16

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

Se puede apreciar que de los 25 estudiantes encuestados, 16 de ellos – un 64% –, eran varones (10 de la jornada matutina y 6, de la vespertina), mientras que del sexo femenino hubo un total de nueve encuestadas –un 36%– (cinco de la jornada diurna y cuatro de la jornada vespertina).

Tabla 2. Edad de los estudiantes encuestados

Edad	Turno matutino	Turno vespertino	
	Total 15	Total 10	Total 25
11 años	15	6	21
12 años	0	2	2
13 años	0	2	2

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

En esta tabla se observa que los estudiantes encuestados de la jornada matutina tienen solo 11 años; mientras que de los del turno vespertino tienen entre 11 y 13 años. No se ahondó en este dato porque no era el propósito de la investigación. Este hallazgo sí se tomará en cuenta para la futura intervención que se propone al final de esta investigación, porque esa diferencia de edad puede deberse a varias causas, entre ellas las repeticiones de nivel.

De la pregunta ¿con quién vives?, se obtuvo la siguiente información

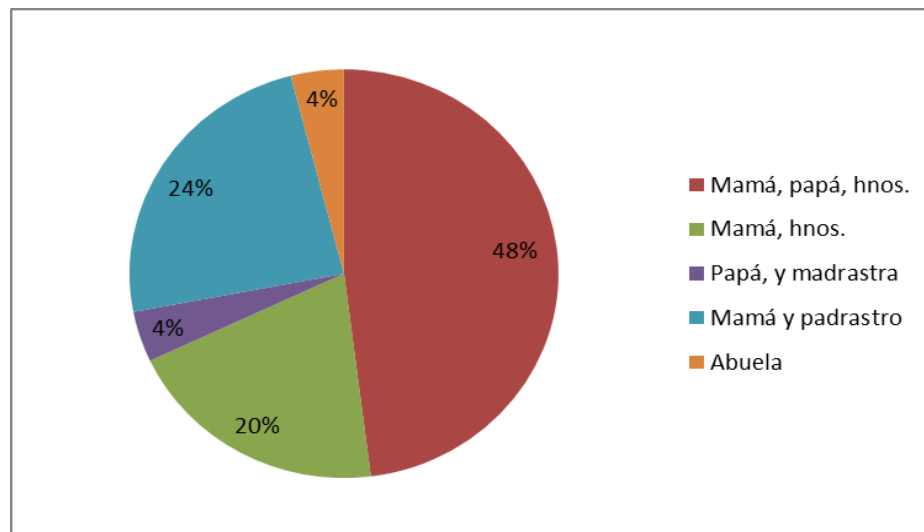


Gráfico 1. Tipo de familia de los estudiantes encuestados

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes en abril 2018.

En el gráfico 1 se puede apreciar que 12 de los estudiantes encuestados (un 48 %) viven con su familia nuclear, 5 (un 20%) no tienen al papá en su hogar, 1 (un 4%) vive con su papá y madrastra, 6 (un 24%), con la mamá y el padrastro, y 1 (otro 4%) es huérfano de madre, vive con su abuela.

A la interrogante sobre el nivel educativo alcanzado por las personas con las que viven, contestaron lo siguiente.

Tabla 3. Nivel educativo de los padres de los estudiantes encuestados

Nivel educativo alcanzado	Papá Total 25	Mamá Total 25	Hermanos	Total
Primaria	1	4	5	10
Premedia	6	4	2	12
Media	4	6	2	12
Universidad	3	6	1	10
No contestó	9	5	15	29

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada en abril 2018.

Según los datos obtenidos, respecto al nivel educativo de los padres, se puede apreciar que el grado de educación más alto que han cursado la mayoría de los padres es el noveno grado (6/25), aunque también algunos han pasado a la media y a la universidad. Un 36% de los encuestados no contestó porque desconocían el nivel educativo de sus padres. Con respecto a las madres, se observa que tienen un mayor grado educativo, ya que un 36% (6/25) han estudiado en la universidad; un 36 % (6/25) un nivel de bachillerato, un 16 % (4/25) cursó noveno grado y otro porcentaje igual solo asistió a la escuela primaria. Un 20 % de los estudiantes encuestados desconocía esta información. Los datos de los hermanos muestran que, de acuerdo con la edad, todos estudian.

Para la interrogante sobre la ocupación de las personas con quienes viven, se obtuvo la información que aparece en la siguiente tabla.

Tabla 4. Ocupación de familiares de los estudiantes encuestados

	Papá 25	Mamá 25	Hermanos 25	Total
Profesionales	3	6	1	10
Oficio	15	4	2	21
Ama de casa	0	13	0	13
No contestó	7	2	22	31

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

En primer lugar, aparecen los padres, de los cuales solamente 3 (un12%) se desempeñan en una profesión; 15, es decir un 60 %, trabajan en un oficio (construcción, conductor de metro bus, taxista, camioneros, etc.) y un 28 % de los encuestados no contestó.

En segundo lugar, las madres, en su mayoría, son administradoras del hogar (amas de casa), otro 24% se desempeñan como profesionales, un 16% trabajan en un oficio y un 8% de los encuestados no reportó la ocupación de su madre.

Por último, aparece la ocupación de los hermanos con la siguiente información, solo un 4% es profesional, 8 % desempeñan en un oficio, el resto (un 88%) eran infantes, estudiantes de primaria o de secundaria).

A la pregunta sobre si estudian solos o los ayudan, contestaron lo siguiente.

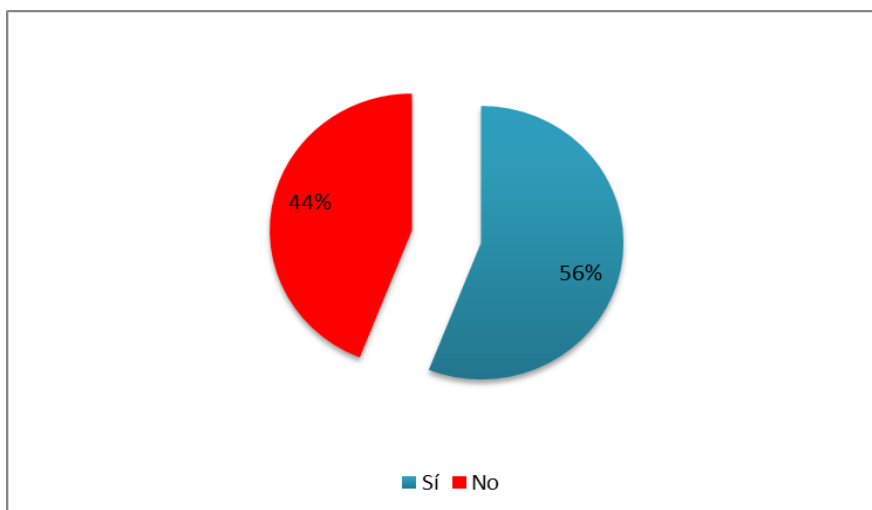


Gráfico 2. Estudiantes reciben ayuda para estudiar

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

Se observa en el gráfico 2 que un 56 % de los estudiantes encuestados dijeron que reciben ayuda para estudiar, mientras que el resto, un 44%, estudian solos.

A la pregunta sobre si les gusta leer, contestaron la información que se observa en la siguiente tabla.

Tabla 5. Les gusta leer a los estudiantes

Gusto por la lectura	Total	Razones
Sí	20	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender : 12 - Les gusta : 5 - Importante para la vida: 2 - No contestó : 1
No	5	<ul style="list-style-type: none"> - Les da pereza: 2 - Lee cancanado: 1 - No comprenden palabras: 1 - No le gusta:1

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

En la tabla anterior se observa que la mayoría de los estudiantes contestaron que sí les gusta leer. De los encuestados, 20 estudiantes (el 80%) dieron una respuesta positiva; mientras que 5 (un 20 %) contestó que no les agrada leer.

De la pregunta ¿qué tipos de textos utilizan para los talleres de lectura?, se obtuvo la siguiente información.

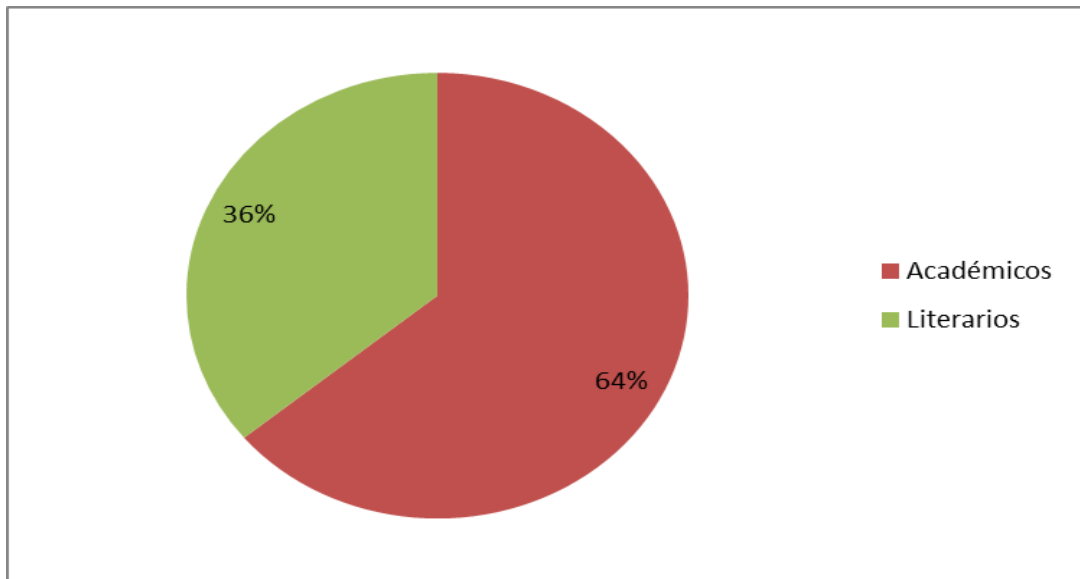


Gráfico 3. Tipos de textos para comprensión lectora

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes en abril 2018.

En el gráfico 3 se observa que un 64 % los encuestados indicó que para los talleres de comprensión lectora utilizan textos académicos y un 36% señaló que usan textos literarios.

Ante la indicación de marcar un propósito de las lecturas asignadas en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, los resultados se observa en la siguiente tabla.

Tabla 6. Propósitos de las lecturas asignadas en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

	Matutino	Vespertino	Total
Propósitos de lecturas	15	10	25
Para que cultiven el hábito de lectura	4	1	5
Para que se informen de un tema	7	5	12
Para que desarrollen habilidades de comprensión	4	2	6
Para que lean por adelantado para investigación	0	2	2

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes en abril 2018.

En la tabla 6, según entienden los estudiantes los propósitos de las lecturas asignadas en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, casi la mitad de los encuestados (12/25, el 48%) indicó que la razón por la cual les asignan lecturas es para que se informen de un tema; un 24% dijo que para desarrollar habilidades de comprensión; y un 8% piensa que leer por adelantado tiene como propósito investigar. Estos resultados hacen ver que los estudiantes consideran la lectura como un instrumento para apropiarse de conocimientos y desarrollar la comprensión de contenidos de las asignaturas.

Ante la pregunta ¿qué tipos de dificultades de comprensión lectora son frecuentes en los estudiantes?, se obtuvieron las siguientes respuestas.

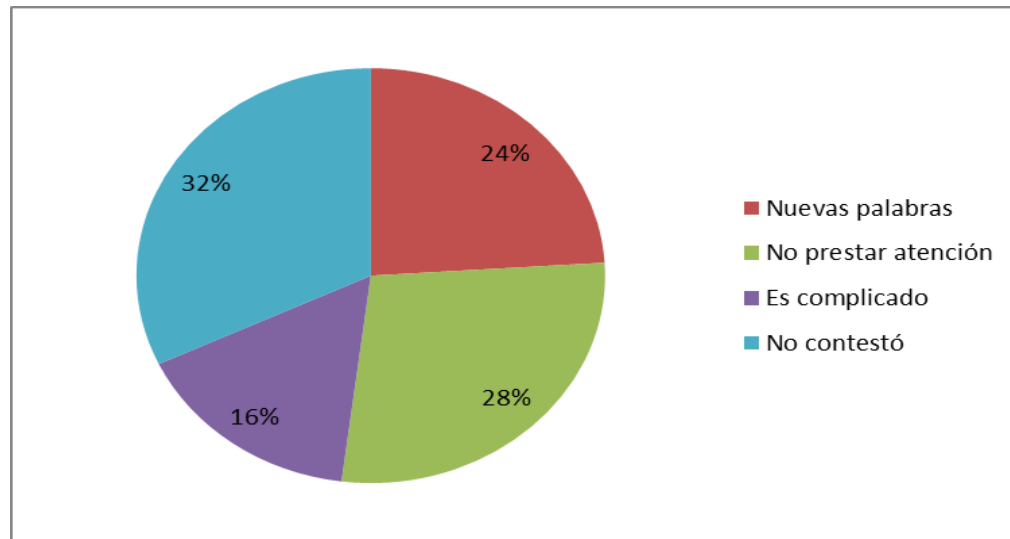


Gráfico 4. Dificultades en comprensión lectora

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

El gráfico 4 presenta los tipos de dificultades más frecuentes en comprensión lectora, según la autoevaluación de los estudiantes encuestados. Un 24 % indicó que las nuevas palabras, un 28 % contestó que les cuesta prestar atención a lo que leen, un 16% señaló que es complicado y un 32 % no contestó. Lo valioso de esta información es que los estudiantes están conscientes de que la lectura es un proceso que presenta diversas dificultades, no es fácil, y que no se sienten expertos.

Se les preguntó sobre la frecuencia de las lecturas en clases.

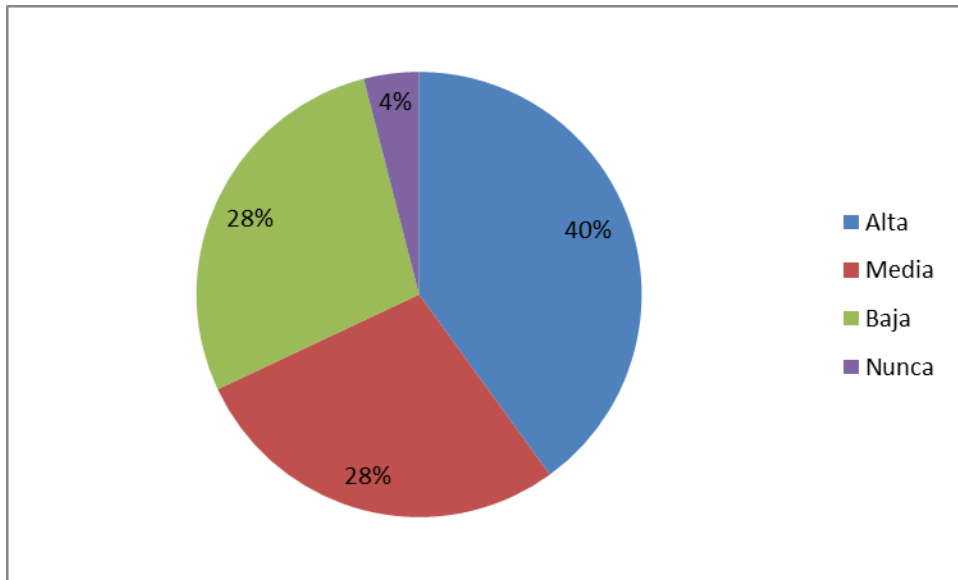


Gráfico 5. Frecuencia de lectura en clases

Fuente: elaboración propia con los datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

A la pregunta sobre la frecuencia con que ellos leen en clases, un 42% de los encuestados contestó que alta, un 28 % dijo que media, otro 28 % señaló que baja y un 4%, nunca. En conclusión, los estudiantes señalan la lectura como una de las actividades que realizan en sus clases en general.

A la pregunta ¿qué hacen los maestros cuando ellos no entienden lo que leyeron?

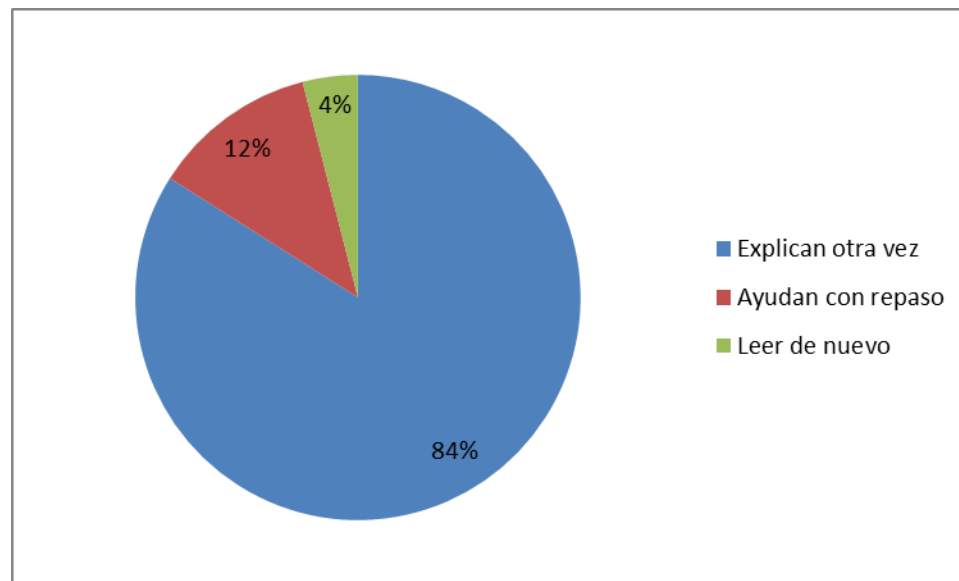


Gráfico 6. Actitud de los maestros cuando los estudiantes no entienden

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes en abril 2018.

El gráfico 6 refleja que un 84% de los encuestados contestó que, cuando ellos no entienden algo, los maestros explican otra vez, un 4% dijo que mandan a leer de nuevo y un 12% señaló que los ayudan con repaso. La mayoría expresó que los maestros refuerzan las actividades de lectura, por lo que perciben que para los maestros es importante comprender los contenidos de lo leído porque dedican tiempo extra para reforzar este proceso.

Otra interrogante que se le planteó a los estudiantes fue ¿cree que las exigencias de comprensión lectora son iguales en textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?

Tabla 7. Comparación de las exigencias de comprensión lectora en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Las exigencias son iguales.	Total 25	¿Por qué?
Sí	9	- No tenían que justificar
No	16	-Son diferentes temas (7) - Varias diferencias (5) - Uno habla más historia y otro ciencia (1) -En una hay que leer menos y en otra más (1) -No contestó (2)

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

En la tabla anterior se registran las respuestas a la pregunta si creían que las exigencias de comprensión lectora son iguales en textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Nueve encuestados (un 36%) contestaron que sí son iguales las exigencias de las lecturas en ambas disciplinas, y el resto, 16 (un 64%) consideran que hay diferencias. Los que contestaban que hay diferencias tuvieron la oportunidad de justificar su respuesta y la mayoría de ellos escribieron que la diversidad de temas, o no supieron en qué se diferencian. Lo importante aquí es que la mayoría de los estudiantes percibe que los textos no son iguales y, en consecuencia, las exigencias en la

comprensión lectora en las dos disciplinas es distinta (ver la alfabetización académica, marco teórico).

La sección N° 3 interrogaba sobre la frecuencia con la cual realizan las siguientes actividades en clases.

Tabla 8. Frecuencia de actividades en clases

	Alta	Media	Baja	Nunca	Total 25
Leer en clases	9	15	0	1	25
Consultar al maestro	10	6	7	2	25
Leer artefactos	9	11	3	2	25
Hacer resúmenes u otros	15	9	1	0	25
Causa y efecto	12	12	1	1	25
Aplicar conocimientos	11	14	0	0	25
Aportes a la clase	10	12	3	0	25

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los estudiantes en abril 2018.

La tabla 8 registra el nivel de ponderación de la frecuencia con que realizan en el aula las diversas actividades relacionadas con la comprensión lectora. Predominan las frecuencias altas y medias para la mayoría de los consultados.

La última pregunta de la encuesta a los estudiantes ¿por qué consideraban que era importante la comprensión lectora?

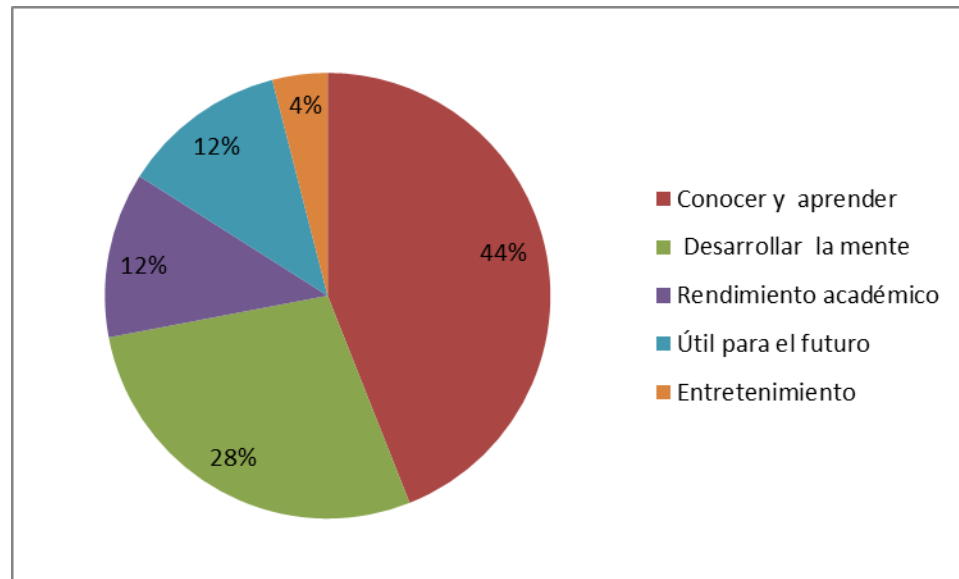


Gráfico 7. Razones de la importancia de la comprensión lectora

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a estudiantes en abril 2018.

En el gráfico 7 se puede apreciar que al preguntarles a los estudiantes encuestados por qué consideraban importante la comprensión lectora, las 25 respuestas se pudieron agrupar de la siguiente manera: un 44% opina que la comprensión lectora ayuda a conocer y a aprender, un 28%, dice que sirve para desarrollar la mente, un 12% señala que contribuye a mejorar el rendimiento académico, otro 12% considera que es útil para el futuro y un 4% solo la toma como práctica de entretenimiento. En fin los estudiantes valoran la lectura, principalmente, como vía para aprender.

3.2. Tabulación y análisis de las encuestas aplicadas a los maestros

La encuesta aplicada a los maestros de sexto grado del C.E.B.G. Unión Panamericana en la primera parte registra los datos personales de los encuestados.

Tabla 9. Maestros encuestados -descripción por sexo

Sexo	Turno matutino	Turno vespertino	
	Total 3	Total 2	Total 5
Femenino	2	2	4
Masculino	1	0	1

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes en abril 2018.

Se puede apreciar que, de los cinco maestros encuestados, en ambos turnos, la mayoría son mujeres (2 de la jornada matutina y 2 de la vespertina), solo hay un hombre y trabaja en la jornada matutina.

Tabla 10. Edad de los maestros encuestados

Edad	Total
36-45	2
46-55	2
Más de 55	1

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla anterior, se observa que los maestros tienen edades que van de 36 a más de 55 años, no son jóvenes, son personas maduras.

Otro de los datos personales que se les solicitó a los maestros fue el tipo de institución en la cual se habían formado.

Tabla 11. Formación de los maestros encuestados

Institución de formación docente	Total 5
Escuela normal	0
Universidad	2
Escuela normal y universidad	3

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

La tabla 11 registra por un lado que tres maestros (el 60% de los encuestados) curso sus estudios de formación docente en la universidad y dos (el 40%) son egresados de una escuela normal y también de la universidad, todos tienen estudios universitarios.

Tabla 12. Título de los maestros encuestados

Títulos de los maestros	N °1	Maestra de grado, Licenciada en Derecho y Especialista en Docencia Superior.
	Nº 2	Maestra de grado, Profesora de Educación Primaria.
	Nº 3	Licenciatura con énfasis en Educación Primaria y Profesorado en Educación Primaria.
	N °4	Maestra de grado, Licenciatura con énfasis en Educación Primaria, Profesorado en Educación Primaria y Licenciada en Administración de Centros Educativos.
	N °5	Profesora de Orientación.

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

De la información solicitada a los maestros encuestados sobre el título que poseían, se obtuvo la información que aparece en la tabla anterior. Tres tienen el título básico de maestro de grado, dos acompañados de Licenciatura o Profesorado en Educación Primaria y la otra tiene Licenciatura en Derecho y Post Grado en Docencia Superior. Los otros dos maestros tienen solo formación docente universitaria, uno en Licenciatura y Profesorado en Educación Primaria y el otro Licenciatura en Orientación (escolar).

También se les encuestó sobre los años de servicio y los años de labor en el CEBG Unión Panamericana.

Tabla 13. Años de servicio de los cinco maestros encuestados

Años de servicio	En el sistema educativo	En CEBG UPA
Menos de 10 años	0	1
De 11 a 15 años	0	1
De 16 a 20 años	3	2
De 21 a 25 años	1	1
Más de 25 años	1	0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

La tabla N° 13 registra la cantidad de años de experiencia de los maestros encuestados y los años de servicio en ese colegio; todos tenían más de 16 años de servicio -tres de 16 a 20, uno de 21 a 25 y otro de más de 25-. De los cuales, uno tiene menos de diez años laborando en este plantel, otro tiene entre 11 y 15 años allí; dos tienen entre 16 y 20 de laborar en esta institución educativa y el otro maestro tiene más de 21 en esta escuela.

Sección N ° 2: Preguntas de apertura

Para la pregunta si habían recibido capacitación (seminarios, cursos) en el desarrollo estrategias de comprensión lectora, informaron lo siguiente.

Tabla 14. Maestros encuestados capacitados en comprensión lectora

Capacitación	Total 5	¿Dónde?
Sí	4	Seminarios de verano MEDUCA
No	1	- - -

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

La tabla 14 indica que cuatro maestros consideran que han recibido capacitación sobre el desarrollo de estrategias de comprensión lectora, y solo uno (el 20%) dijo que no. Los que habían sido capacitados contestaron que recibieron un seminario, de una semana, ofrecido por MEDUCA durante el verano.

Otra pregunta fue si ellos habían investigado sobre estrategias de comprensión lectora, la información obtenida es la siguiente:

Tabla 15. Maestros que han investigado sobre estrategias de comprensión lectora

Investigado	Total 5	Sí. ¿Cuáles?
Sí	2	-Cuadro TC- D, PCR, estrategia TA, TE, TI, triángulo de reforzamiento de actividades, cuadro SQA, etc.
		-Lecturas silenciosas para luego intercambiar ideas; lecturas comentadas; predice, visualiza, pregunta, identifica, interfiere, evalúa; leer novelas, comentar analizar y concluir.

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

La respuesta a la pregunta si habían investigado sobre estrategias de comprensión lectora, dos maestros (un 40%) contestaron que sí y los otros 3 (un 60%) dijeron que no.

Al preguntarles si consideran que a los alumnos les gusta leer, contestaron, la siguiente forma.

Tabla 16. Maestros consideran que a los alumnos les gusta leer

Alumnos leen	Total 5	¿Por qué?
Sí	3	<ul style="list-style-type: none"> -Les gusta leer porque tratamos de buscar lecturas atractivas y motivadoras. - Les gusta leer porque aprenden cada día más cosas nuevas. - Porque, por lo general, trabajamos con talleres de lectura.
No	2	- No hubo respuesta.

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Se puede observar que tres de los maestros encuestados (un 60%) consideran que a los estudiantes les gusta leer y justifican ese gusto por la lectura por las actividades que realizan en el aula y porque es el medio para aprender.

La respuesta a la pregunta sobre la frecuencia con que a los alumnos leen en clases, fue la siguiente.

Tabla 17. Frecuencia con que los alumnos leen en clases

Frecuencia	Total 5
Alta	2
Media	3
Baja	0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Según la información de la tabla anterior, los maestros consideran que sus estudiantes leen en clases. Tres (un 60%) dijeron que las lecturas en el aula se dan con frecuencia media y los otros dos (40%), con frecuencia alta.

Se obtuvo la siguiente información sobre la clase de texto que utilizaban

Tabla 18. Textos utilizados para la comprensión lectora

Textos	Total 5
Literarios	2
Académicos	3

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla 18 se muestra que dos maestros encuestados (un 40%) indicó que las actividades académicas de comprensión lectora la realizan con textos literarios, tres (un 60%) utilizan textos académicos para trabajar con sus estudiantes la comprensión lectora. Los datos muestran que no hay una claridad total con respecto a la función de la

lectura como recurso para aprender contenidos disciplinares (Objetivo de esta investigación).

Se les preguntó ¿qué les ofrecen a sus estudiantes para leer en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?

Tabla 19. Ofertas para que los estudiantes lean

Asignaturas	¿Qué leen?
Ciencias Naturales	Lecciones de temas de clase Libro de textos, fotocopias Textos informativos sobre la materia.
Ciencias Sociales	Libro de textos Los temas que estudiamos Extractos de contenido del libro

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla anterior se pudo apreciar que la lectura está enmarcada en los temas de las clases, en algunos grupos los estudiantes tenían sus libros de texto, en otros la maestra los agrupaba para poder ofrecerles algunos cuantos libros que tenía en un librero y, en otro grupo, se trabajó con fotocopias de las lecciones o planes copiados.

Otra pregunta planteada a los maestros fue el propósito por el cual les asignan a los estudiantes actividades de lectura.

Tabla 20. Propósitos de las lecturas

Propósitos	Total 5
Para que cultiven el hábito de la lectura	1
Para que se informen sobre un tema	2
Para que desarrollen habilidades de comprensión	2
Para que lean en casa un tema de la próxima clase.	0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Según la tabla 20 un maestro de los encuestados (un 20%) asigna lecturas a sus estudiantes para que cultiven el hábito de la lectura, dos (un 40%), para que se informen sobre un tema y los otros dos, (otro 40%) lo hacen con la finalidad de que desarrollen habilidades de comprensión lectora. En conclusión, hay que orientar al maestro sobre los propósitos de la lectura como recurso para el aprendizaje de contenidos disciplinares.

Se les preguntó a los docente ¿qué actividades de lectura realizan y en qué momento de la explicación de un contenido las proponen a sus alumnos? Y se obtuvo la siguiente información.

Tabla 21. Momentos y actividades de lectura

Momento	Actividades	Total 5
Antes	Repasamos con preguntas el tema anterior e incorporamos el tema nuevo	1
Durante	(No describieron las actividades)	2
	Leemos párrafos o enunciados y analizamos el contenido.	1
Después	Extraemos la importancia, aplicación y conclusiones.	1
	(No describió las actividades)	1

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Claramente se puede apreciar en la tabla 21 que las actividades de lectura no se consideran en todo el proceso de desarrollo de los temas de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Los maestros se centran en uno o dos de los momentos.

Se les preguntó a los maestros sobre la frecuencia con que sus alumnos consultan textos cuando no entienden y se obtuvo la siguiente información.

Tabla 22. Frecuencia con que los alumnos consultan a sus maestros

Frecuencia	Total 5
Alta	1
Media	3
Baja	1

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla 22 se observa que tres maestros (el 60%) contestaron que los estudiantes tratan de aclarar su confusión en los textos con una frecuencia media, uno (20%) considera que es alta y el otro (20%) indicó que baja, casi no consultan.

También se les preguntó ¿qué tipo de dificultades son frecuentes en sus alumnos cuando leen un texto de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales? Se obtuvieron las siguientes respuestas.

Tabla 23. Dificultades en comprensión lectora

Dificultades frecuentes que se observan cuando los alumnos leen en clases
Escaso interés por la lectura
Problemas de retentiva
Confusión
No les gusta leer las indicaciones
No leen lo suficiente
Leen por leer
No saben analizar

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

A esta pregunta abierta sobre las dificultades más frecuentes en comprensión lectora, señalaron “escaso interés por la lectura”, “problemas de retentiva”, “confusión”, “no les gusta leer las indicaciones”, “no leen lo suficiente”, “leen por leer”, “no saben analizar”. Estas respuestas denotan una apreciación contraria a los datos obtenidos en la pregunta que se analiza en la tabla 16, donde se muestra que, según los maestros, a los estudiantes les gusta leer por las actividades que se desarrollan en clases; también parece estar

alejada de las respuestas que se presentan en la tabla 17, donde también se demuestra que la frecuencia de lectura en clases es alta y media.

Se les preguntó ¿qué hace cuando los estudiantes no entienden lo que leen?

Tabla 24. Soluciones para que comprendan las lecturas

Soluciones	Total 5
Se vuelve a leer y se hacen preguntas	4
Se discuten las respuestas	1
Lista de palabras difíciles, revisar conceptos	2
Subrayar lo importante	1
Se vuelve a leer y se explica con ejemplos	1

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla 24 se registran las respuestas a la pregunta sobre las soluciones para cuando los alumnos tienen dificultades de comprensión. La mayoría de los maestros señaló que se vuelve a leer de nuevo. Esta respuesta coincide con lo que los alumnos señalaron ante la pregunta ¿qué hacen los maestros cuando ellos no entienden lo que leyeron? Y que se describe en el gráfico 6.

Otra de las preguntas ¿con qué frecuencia las explicaciones que el docente da en la clase ayudan a los alumnos a comprender el texto?

Tabla 25. Explicaciones de los maestros que ayudan a comprender las lecturas

Frecuencia	Total 5
Alta	1
Media	4
Baja	0
Nunca	0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla 25 se indica que cuatro maestros (el 80 %) consideran que las explicaciones ayudan a los estudiantes a comprender lo que leen con una frecuencia media y alta.

También se les preguntó ¿para la comprensión lectora a qué partes del texto le da mayor importancia?

Tabla 26. Prioridad a partes del texto

Partes del texto	Total 5
Lenguaje verbal	3
Imágenes , mapas, esquemas , etc.	2
Numérico	0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Se aprecia en la tabla anterior que tres maestros (un 60%) indicaron que le dan mayor prioridad al lenguaje verbal, el resto (un 40%) señaló que a los artefactos (imágenes, mapas, esquemas, etc.), ninguno dijo enfocarse en el sistema matemático.

Otra de las preguntas fue ¿cómo consideraban la frecuencia de actividades de comprensión lectora en los libros de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales del nivel de sexto? Se obtuvo la siguiente información.

Tabla 27. Frecuencia de actividades de comprensión lectora en los libros escolares

	Alta	Media	Baja	Ausente	Totales
Literales	2	3	0	0	5
Inferenciales	1	4	0	0	5
Aplicación	2	1	2	0	5

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Los maestros consideran que en los libros Ciencias Naturales o Ciencias Sociales de sexto grado las actividades literales predominan, frecuencia media sobre alta, en las inferenciales igual y en la aplicación la ponderación se distribuye en igual cantidad para la alta y baja.

A la pregunta ¿con qué recursos institucionales (MEDUCA) cuenta el docente para hacer frente a la problemática de la lectura?

Tabla 28. Recursos para enfrentar la problemática

Recursos	Total 5
Diversos programas de lectura y escritura: “Aprende al máximo”.	1
Ninguno, solo con libros de texto para consultar	1
De fácil comunicación para el docente, ninguno	1
En la escuela hay proyector para apoyar las clases en el aula, (tengo televisor plasma y bocinas).	1
Por ahora ninguno, ya que algunos textos no están actualizados.	1

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

En la tabla 28 se registra lo que contestaron los maestros sobre el respaldo institucional para enfrentar la problemática, la mayoría de los maestros (tres) indicó que no contaban con recursos para hacer frente a la problemática de lectura; otros dos consideran que sí tienen equipo y libros para gestionar soluciones.

La última pregunta de la encuesta fue ¿está usted interesado en participar en talleres de estrategias de comprensión lectora?

Tabla 29. Interés de los maestros por capacitación en estrategias de comprensión lectora

	Total
Sí	5
No	0

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta aplicada a los maestros en mayo 2018.

Se puede apreciar en la tabla anterior que los cinco maestros encuestados están interesados en recibir capacitación sobre estrategias de comprensión lectora, naturalmente, en contextos disciplinares distintos a la clase de Español.

3.3. Comparación de respuestas a preguntas comunes en las encuestas.

A continuación se ofrece una comparación de nueve preguntas comunes en las dos encuestas.

En las dos encuestas hubo algunas preguntas en común por ello a continuación se presenta una comparación de las respuestas tanto de maestros como de estudiantes.

Preguntas	Maestros: total 5	Estudiantes: total 25
¿A los alumnos les gusta leer? ¿Por qué?	<p>✓ Sí: 3</p> <p>¿Por qué?</p> <p>“Tratamos de buscar lecturas atractivas y motivadoras.”</p> <p>“Se aprende cada día más cosas nuevas.”</p> <p>“Por lo general trabajamos con talleres de lectura.”</p> <p>No: 2</p> <p>(No contestaron)</p>	<p>✓ Sí: 20</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Aprender : 12</p> <p>Les gusta : 5</p> <p>Importante para la vida:2</p> <p>No contestó : 1</p> <p>No: 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les da pereza: 2 uno - Lee cancanear : 1 - No comprenden palabras: 1 - No le gusta:1
¿Con qué frecuencia ustedes leen en clases?	<p>✓ Alta: 2</p> <p>✓ Media: 3</p>	<p>✓ Alta: 9</p> <p>✓ Media : 15</p> <p>✓ Nunca : 1</p>

	✓ Nunca: 0	
3. ¿Qué tipos de textos se utilizan frecuentemente para los talleres de comprensión lectora?	✓ Literarios: 2 ✓ Académicos: 3	✓ Literarios: 16 ✓ Académicos 9
3. ¿Qué les ofrece a sus estudiantes para leer en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?	✓ Lecciones de temas de clase: 2 ✓ Libro de textos, textos informativos sobre la materia: 2 ✓ No contestó : 1 Igual en Ciencias Sociales	✓ Libro de Ciencias Naturales: 10 ✓ copias de los libros: 2 ✓ Libros y fotocopia: 3 Igual en Ciencias Sociales
5. Marque una opción. ¿Cuál es el propósito cuando se les ordena leer un texto de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales?	✓ Que cultiven el hábito de la lectura: 1 ✓ Que se informen sobre un tema: 2 ✓ Que desarrollen habilidades de comprensión: 2 ✓ Que lean en casa por adelantado un tema de la próxima clase (investigación): 0	✓ Que cultiven el hábito de la lectura: 5 ✓ Que se informen sobre un tema: 12 ✓ Que desarrollen habilidades de comprensión : 6 ✓ Que lean en casa por adelantado un tema de la próxima clase (investigación): 2

6. ¿Con qué frecuencia consultan al docente cuando no entiende una lectura?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alta: 1 ✓ Media: 3 ✓ Baja: 1 ✓ Nunca: 0 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alta: 10 ✓ Media: 6 ✓ Baja: 7 ✓ Nunca: 1
7.¿Qué hacen cuando ellos no entienden lo que leyeron?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se vuelve a leer y se hacen preguntas : 4 ✓ Se discuten las respuestas: 1 ✓ Lista de palabras difíciles: 2 ✓ Subrayar lo importante:1 ✓ Se vuelve a leer y se explica con ejemplos: 1 	<p>21: Explican otra vez</p> <p>1: Mandan a leer otra vez</p> <p>3 Ayudan con repaso</p>
8. ¿Qué tipos de dificultades de comprensión son frecuentes en sus alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escaso interés por la lectura ✓ Problemas de retentiva ✓ Confusión ✓ No les gusta leer las indicaciones ✓ No leen lo suficiente ✓ Leen por leer ✓ Análisis de temas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No entienden nuevas palabras: 2 ✓ No prestan atención: 7 ✓ Falta de concentración: 1 ✓ Otras: 2 (no estudiamos, no entendemos) ✓ No contestó: 8 ✓ No leen varias veces: 1

		✓ Dificultades para entender, es complicado: 3
<p>9. ¿Cree que las exigencias de comprensión lectora son iguales en textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?</p> <p>Si su respuesta es negativa, ¿Indique por qué?</p>	<p>✓ Sí: 2</p> <p>✓ No: 3</p> <p>“Son temas diferentes los que se tratan”.</p> <p>“No tienen los mismos contenidos.”</p> <p>“Sus contenidos son distintos: en Ciencias Naturales se requiere de conocimientos previos, procedimientos, componentes e interacción entre ello; sin embargo, en Ciencias Sociales no se limita a la mera identificación de procedimientos, está fundada en descripción de contenidos, características realidad e inferencias”.</p>	<p>✓ Sí: 9</p> <p>✓ No: 16</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes temas: 8 - No contestó: 11 - Varias diferencias: 6

Fuente: elaboración propia con datos de las encuestas aplicadas a los maestros y los maestros y estudiantes (abril y mayo 2018).

3.4. Clasificación de las estrategias de comprensión lectora en el corpus UPAECL-18

Recuérdese que el conjunto de las observaciones de las clases conformarían el corpus de prácticas lectoras desarrolladas por los maestros. En el corpus UPAECL-18 se pudieron identificar y analizar las siguientes estrategias de comprensión lectora que desarrollan los maestros; primero, aparecen las de las clases de Ciencias Naturales y, luego, las de Ciencias Sociales. Se presentan por grupo y maestro MG-1.

3.4.1. Clasificación de las estrategias de comprensión lectora en el corpus de Ciencias Naturales.

GRUPO N° 1. (- MG-1) CLASES DE CIENCIAS NATURALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
Literal	Clase N°1: - La maestra a medida que van leyendo les pregunta a los estudiantes el significado de las palabras que deben comprender: “¿qué es intervenir?” , pide sinónimos; ¿qué es explotación?, ¿qué es un efecto?, ¿qué es insostenible? Las respuestas están en la superficie del texto (Kintsch y van Dijk, 1983).
Multimodalidad - Lectura de imágenes	-La maestra presenta imágenes de los tipos de minería en Power Point y les pregunta a los estudiantes si estas son ejemplos de minería de cielo abierto o cielo cerrado. Ellos responden y tienen que explicar ¿por qué? (cielo abierto es al aire libre, se ve el cielo; minería subterránea es un lugar subterráneo o túnel).
Ejemplo en contexto	Les presenta una imagen con dos paisajes diferentes (la parte superior era un paisaje boscoso y la de abajo un lugar desierto)

	<p>un estudiante descubre que era el mismo lugar – el superior antes de la explotación minera y abajo, como había quedado después de la actividad). Hay interpretación y comparación de las imágenes según lo comprendido de la minería. Se da la relación artefacto conocimiento previo. (texto (Kintsch y van Dijk, 1983). Y la multimodalidad (Parodi, 2014).</p> <p>-La maestra explica que el uso moderado de los recursos naturales no es malo, cortar un árbol para arreglar la casa; lo malo es talar todo el bosque; y les pregunta si vieron en días anteriores la noticia de la detención de un vehículo que transportaba madera de un árbol en especial durante un período de veda. Transferencia de conocimiento</p>
<p>Inferencia local</p> <p>Literal</p> <p>Crítica -Problema solución</p>	<p>Clase N° 2:</p> <p>- La maestra les indica que va tratar el tema de la caza con z, le pregunta a los estudiantes cuál es la diferencia entre casa con s y caza con z. Uno de ellos dice que caza con z es de cacería y casa con s es la de vivienda.</p> <p>- Los estudiantes leen y la maestra les pregunta el significado de ciertas palabras del texto: “¿qué es rural?”, “¿qué es comercialización?”, “¿qué será subsistencia?”, “¿qué significa infértil?” Las respuestas están en la superficie del texto (Kintsch y van Dijk, 1983).</p> <p>Un estudiante lee que la práctica de la agricultura de subsistencia trae como consecuencia la infertilidad de los suelos. La maestra les pregunta si eso significa que las personas deben dejar de sembrar en huertos y comprarlo todo aunque los productos estén caros.</p> <p>No hay respuesta, ella vuelve a preguntar “¿quién explica, hay que dejar de sembrar?”</p> <p>No logran acertar, ellas les dice que hay que abonar o cambiar de parcela para que el suelo descanse periódicamente.</p>
Literal	<p>Clase N° 3</p> <p>La maestra les pregunta ¿qué es la deforestación? Alguien responde: “cortar árboles. Pregunta “¿qué pasa cuando se cortan árboles?” Contestan que hay erosión de los suelos. Les interroga “¿qué es erosión?”</p>

Causa y efecto	Les pregunta: “niños, si tengo muchos pastos ¿qué tengo que eliminar?”, no saben, les dice que si se talan los árboles tiene como consecuencia que los animales no tengan donde pararse, habitar y por lo tanto tienen que emigrar.
----------------	---

GRUPO N°: 2 (MG-2) CLASES DE CIENCIAS NATURALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
Literal	<p>Clase N ° 1:</p> <p>La maestra distribuye a cada grupo subtemas de la lección El ecosistema: microorganismos, ecosistema, acuático, terrestre. Los estudiantes se paran en grupo de dos o tres ante el resto del grupo con una lámina a presentar tema las características de los ecosistemas. Algunos leen la mayoría de la información que van a exponer. Las respuestas están en la superficie del texto (Kintsch y van Dijk, 1983).</p> <p>La maestra les corrige, les dice que no se trata de leer.</p>
Literal	<p>Clase N ° 2</p> <p>La maestra les pide que saquen sus cuadernos de Ciencias Naturales, les copia un cuestionario de seis preguntas en el tablero para que las desarrollen y les entrega unas copias sobre el ecosistema acuático. Las respuestas están en la superficie del texto (Kintsch y van Dijk, 1983).</p> <p>Ver las preguntas en el anexo.</p>
Literal Aplicación	<p>Clase N ° 3</p> <p>La maestra les entrega copias del ecosistema acuático. Les ordena hacer una clasificación de plantas y animales acuáticos. También deben pegar figuras o hacer dibujos de estos y explicar en qué se benefician los seres humanos con ellos.</p>

GRUPO N°: 3 (MG-3) CLASES DE CIENCIAS NATURALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
Aplicación	<p>Clase N° 1</p> <p>El maestro hace preguntas sobre el plan copiado ya previamente. Luego copia una matriz en el tablero para representar beneficios y utilidad de las plantas: medicinales, frutales y ornamentales. Se observa transferencia de aprendizaje.</p>
Aplicación	<p>Clase N° 2</p> <p>El maestro asigna un trabajo en grupo: “Taller Importancia de las plantas en el ecosistema”.</p> <p>El docente copia en el tablero, el taller de Ciencias Naturales</p> <p>“Tema: Importancia de las plantas en el ecosistema</p> <p>1. ¿Cómo debemos conservar y proteger las plantas en la escuela y en la comunidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar lámina e ilustrar con dibujos - Exponer ante el resto de sus compañeros.”
Resumen	
Literal	<p>Clase N °3:</p> <p>El docente les entregó un cuadro T.C-D (términos grupo de palabras sobre el tema La intervención del ser humano en el reino animal y la naturaleza.</p> <p>T.C-D: ambiente, animales, naturaleza, interacción, humano, conservación, microorganismos, bacterias, polinización, colibríes, crustáceos, carroñeros.</p> <p>Los estudiantes consultan el diccionario para definir los conceptos solicitados.</p>

GRUPO N°: 4 (MG-4) CLASES DE CIENCIAS NATURALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
<p>Literal</p> <p>Aplicación – ejemplos en el contexto</p>	<p>Clase N °1</p> <p>El maestro indica que, para ese día, tienen que presentar las charlas de los temas asignados.</p> <p>Les copia en el tablero criterios de evaluación: Dominio del tema, tono de voz, seguridad, material de apoyo, presentación.</p> <p>Los estudiantes pasan al frente con una cartulina con textos – escritura e imágenes– y dos compañeros que le ayudan a mantener el material abierto.</p> <p>La mayoría de los expositores leían la información que tenían escrita en el material de apoyo; sin embargo, al finalizar la maestra les pedía que dieran ejemplos de ese tema, ellos lograban citar casos con los cuales aplicaban la lectura en el contexto.</p>
<p>Inferencia global</p> <p>Aplicación</p>	<p>Clase N ° 2</p> <p>Los estudiantes entran, el docente indica que van a desarrollar un taller y que, para ello, deben leer dos páginas del tema: <i>Ser humano y conservación</i>. Forman grupos no mayores de tres estudiantes y la maestra les reparte algunos libros de Ciencias Naturales a otros la fotocopia del contenido. Luego les entrega otra hoja con las actividades. (fotocopia del libro)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menciona a qué se refiere el título del tema. 2. Define qué es una organización ambiental 3. Encierra las características de las áreas protegidas 4. Menciona tres áreas protegidas de Panamá que te gustaría conocer.

Aplicación	<p>Clase N ° 3</p> <p>El docente pide a los estudiantes agruparse de tres en tres, les reparte fotocopias con la lección.</p> <p>Entrega fotocopia del libro con las siguientes actividades:</p>
Causa y efecto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imágenes: menciona el beneficio que brindan estas plantas a otros seres, en cada caso. 2. Fíjate en la imagen. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de que los árboles desaparezcan del ecosistema? Marca con un gancho. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El agua del río se puede secar 2.2. La fauna del lugar probablemente aumente 2.3. La tierra de los bordes se desgarrará poco a poco. 2.4. El clima del lugar cambiará y se volverá un lugar más cálido
Literal	<ol style="list-style-type: none"> 3. Resume: <p>Los _____ brindan beneficios y _____ a otros organismos; por ejemplo, brindan materia prima, refrescan el _____, mantienen el ciclo de nutrientes, protegen el _____.</p>

GRUPO N°: 5 (MG-5) CLASES DE CIENCIAS NATURALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
<p>Resumen</p> <p>Aplicación con dibujos</p> <p>Literal</p>	<p>Clase N °1</p> <p>El docente pide a los alumnos que formen grupos de cuatro o cinco participantes, luego le entrega a cada grupo una fotocopia (dos páginas) con el tema Los factores humanos que alteran el sistema ecológico. Da las siguientes instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer y hacer un mapa conceptual sobre el tema. 2. Ilustrar con dibujos el tema. 3. Desarrollar vocabulario: urbanismo, ecológico, población, pastizales, guerra, ambientes. <p>Nota: la maestra saca del archivador una bolsa con diccionarios y le facilita uno a cada grupo.</p>
<p>Inferencia global - resumen</p>	<p>Clase N °2</p> <p>La maestra ordena a los estudiantes formar grupos y les reparte copias de varios libros sobre el tema de la Tierra (el día anterior se celebraba el Día de la Tierra). Les manda a leer y a elaborar un mapa conceptual, esquema o cuadro sinóptico.</p>
<p>Literal</p>	<p>Clase N °3</p> <p>La maestra manda a copiar un plan escrito en el pizarrón y a seleccionar las palabras nuevas para buscarlas en el diccionario.</p>

De los registros anteriores, se deriva la siguiente tabla en la cual se presenta, de manera sinóptica, las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los cinco maestros durante las 15 clases (tres clases de Ciencias Naturales cada maestro).

Tabla 30. Tipos de estrategias de comprensión lectora en Ciencias Naturales

Estrategias	MG-1	MG-2	MG-3	MG-4	MG-5	Total 15
Literal	3	3	1	3	2	12
Inferencial local	1	0	1	1	0	3
Inferencia global	0	0	1	1	2	4
Aplicación	2	1	2	3	1	9
Crítica	1	0	0	0	0	1
Multimodalidad	1	0	0	0	0	1
	7	4	4	7	5	28

Fuente: observación de quince clases de Ciencias Naturales a grupos de sexto grado

En la tabla 30, se registran los tipos de estrategias de comprensión lectora utilizadas en tres clases de Ciencias Naturales en los cinco grupos donde dictan clases de Ciencias Naturales los maestros observados. Las preguntas literales aparecen en doce de las 15 clases; la inferencia local, en tres; La inferencia global, en cuatro; la aplicación, en nueve; la crítica al igual que la multimodalidad solamente en una.

En el siguiente gráfico se presenta la información de la tabla anterior.

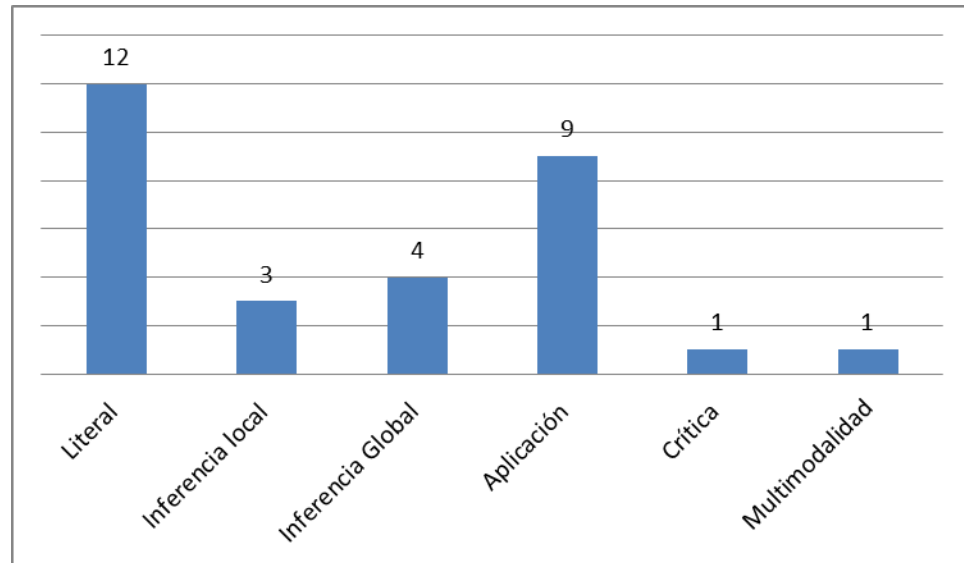


Gráfico 8. Estrategias de comprensión lectora desarrolladas en Ciencias Naturales

Fuente: Elaboración propia con los datos de la observación de 15 clases de Ciencias Naturales, abril y mayo 2018.

El gráfico 8 se muestra que de quince clases, en doce (un 80%) se utilizaron preguntas literales; en tres (20 %), inferencia local ; en cuatro (un 27%), inferencia global; en nueve (un 60%), estrategias de aplicación; en una (un 7%), hubo una pregunta crítica y en una (7%) hubo multimodalidad (intramodal).

En el gráfico 9, se observan los cinco grupos ordenados por maestro y las estrategias desarrolladas en las clases de Ciencias Naturales.

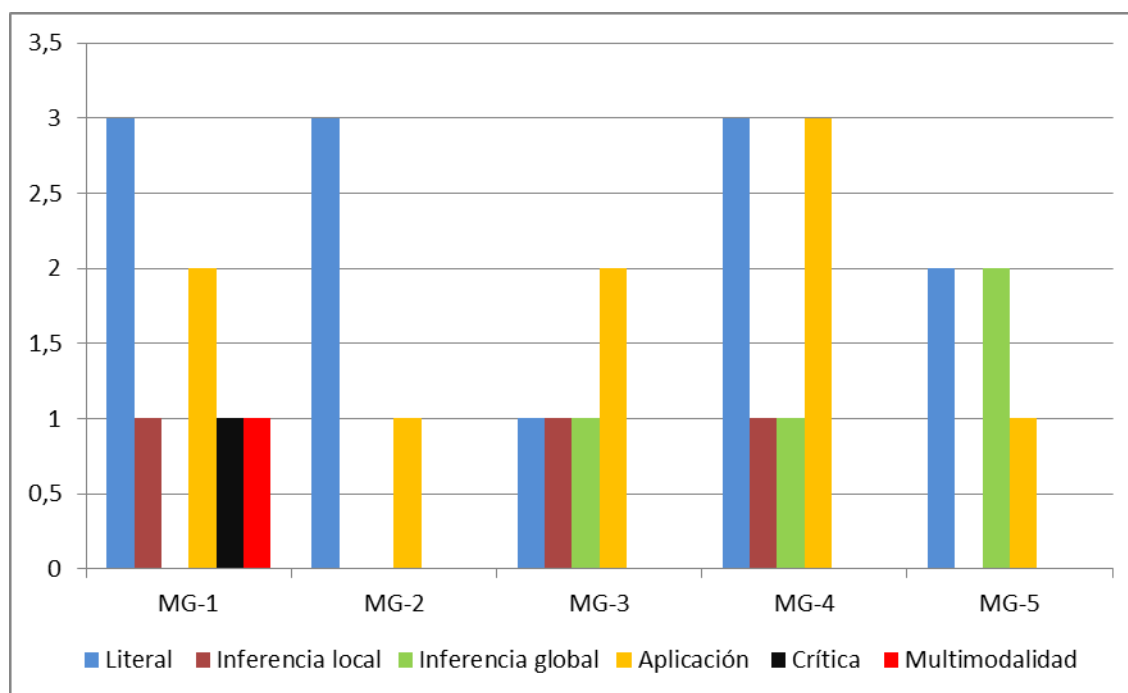


Gráfico 9. Estrategias desarrolladas por cada maestro en Ciencias Naturales

Fuente: Observación de quince clases de Ciencias Naturales, abril y mayo 2018.

Se puede apreciar que, en las clases de Ciencias Naturales el uso de las estrategias literales – respuestas literales, vocabulario- predomina en cuatro de los cinco grupos; luego en segundo lugar las estrategias de aplicación – ilustraciones, ejemplificar - , de tercero están las de inferencia global (resúmenes, cuadros u otros organizadores; aunque el producto final resulta deficiente) y, en último lugar, están las estrategias de inferencia local y el uso de la multimodalidad (limitada a la lectura de fotografías).

3.4.2. Análisis de las estrategias de comprensión lectora en el corpus de Ciencias Sociales

GRUPO N° 1: (MG-1) CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

ESTRATEGIA	EVIDENCIAS
Multimodalidad – imagen	Clase N°1: El docente presenta, en Power Point, un mapa de las regiones de América para que los estudiantes puedan identificar en este los aspectos de la lección copiada en la clase pasada. Deben identificar los puntos cardinales, paralelos, meridianos, ubicación de países, fronteras, etc.
Literal-vocabulario	Los interroga a ¿qué se refiere la palabra característica? Responden: uno contesta “figura”, otro, “figuración”, otro, “algo que distingue”. La maestra dice “¡esooo!”
Inferencia global	Seguidamente pregunta ¿qué es geográfica?... (no hay respuesta) ¿geo de dónde viene? Contestan: “naturaleza”. La maestra les dice que geo significa <i>tierra</i> ; “¿y gráfico?” “¿qué es límite?”, pide que levante la mano el que sabe... “a ver una idea”, un estudiante dice “es hasta donde llega el continente americano”.
Aplicación	Les pregunta “¿a qué se refiere el título?” Leen el Este con Océano Atlántico, les pregunta ¿el Este para qué lado es derecha o izquierda?, contestan que a la derecha. ¿y el Oeste a qué mano? , contestan que a la izquierda, con el Pacífico. Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.
Aplicación	Clase N°2: -La maestra pide a sus estudiantes que saquen el mapa del continente americano que les mandó a dibujar en la clase de artística y a pintar de verde o chocolate según su apreciación, la mayoría lo pintó de verde. Allí tenían que ubicar y escribir

	los nombres de los lugares estudiados en la lección anterior. Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.
Literal	Clase N ° 3 La maestra copia en el tablero una prueba escrita en la cual todos los ítems son de llenar espacios y todas las respuestas son literales. Se puede ver la prueba en anexos.

GRUPO N° 2 (MG-2) CLASE N ° 1, 2, 3 DE CIENCIAS SOCIALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
Literal	Clase N ° 1 -La maestra dice a los estudiantes que consulten el libro de texto de Ciencias Sociales para resolver las actividades y copia en el tablero lo siguiente: “¿cómo surge el continente americano?” ,” ¿ qué nombre se le dio al primer continente en el mundo del cual se originaron los cuatro continentes?”, “¿en qué consistía la flora y fauna de esa época?” Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.
Literal	Clase N ° 2 - La maestra copia en el tablero un cuestionario de 10 preguntas para que los estudiantes lean en el libro y las contesten. Los estudiantes solo tenían que leer y transcribir las respuestas del libro al cuestionario. Se puede ver el cuestionario en los anexos.

Aplicación	<p>Clase N °3</p> <p>El docente copia en el tablero las siguientes indicaciones para que los estudiantes desarrollen.</p> <p>Taller N ° 9</p> <p>“Traza la línea del ecuador del color rojo, escribe el nombre de los hemisferios y colorea amarillo el Norte y de verde el Sur.”</p> <p>Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.</p>

GRUPO N° 3 (MG-3) CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
Aplicación	<p>Clase N °1</p> <p>-El maestro pide a los grupos que saquen el material de la clase, a los grupos da indicaciones para hacer una maqueta.</p> <p>Los estudiantes con una base de madera, cajas para portar huevos, papel manila, vasos desechables, yeso, témpera, entre otros; construyen una maqueta siguiendo el plan del tema del relieve.</p> <p>Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.</p>
	<p>Clase N °2</p> <p>El maestro da fotocopias del libro con el tema: hidrografía de América y copia en el tablero un triángulo que tiene instrucciones en cada uno de los tres vértice (talleres 7, 8, 9), cada uno con sus actividades, las cuales deben desarrollar. En el centro aparece el taller 10.</p> <p>Taller 7: el maestro ordena confeccionar un cuadro comparativo de las tres grandes vertientes -Atlántica, Ártica y Pacífica-; indica que la actividad ayudará a conocer las características de cada una de las vertientes.</p>

	Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.
Aplicación	<p>Clase N °3</p> <p>Triángulo de reforzamiento de actividades (Parte 2)</p> <p>-El docente da fotocopias del libro del tema: hidrografía de América</p> <p>Taller 9: “Confecciona un dibujo de un mapa o croquis de América y con sus lagos más importantes. Colorea.</p> <p>Taller 10: Realiza síntesis de 20 líneas. Escribe la importancia de la hidrografía en América.</p>
Inferencia global	Se puede ver el resumen de la clase en los anexos.

GRUPO N° 4 (MG-4): CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
<p>Aplicación</p> <p>(mapas)</p>	<p>Clase N °1</p> <p>La maestra da las siguientes indicaciones:</p> <p>“I Parte: En el croquis del Continente Americano localiza y escribe sus límites.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traza líneas formando la forma triangular de las regiones de América del Norte y América del Sur. - Escribe el nombre de las tres regiones. Saber dónde queda cada región y localizar los límites de cada una. <p>Observación: los estudiantes sacan su fotocopia pegada en el cuaderno (información escrita, mapa con los triángulos dibujados), el material versa sobre el tema señalado, los estudiantes leer y empiezan a transcribir información para resolver las actividades.</p>

	Se puede ver esta actividad en anexos.
Literal	<p>Clase N °2</p> <p>La maestra pide a los alumnos formar grupos de tres integrantes, les entrega libros o fotocopias a cada equipo y les dicta cinco preguntas sobre el relieve americano. Las respuestas son solo transcripciones del material impreso a su cuaderno.</p> <p>Se puede ver esta actividad en los anexos.</p>
Literal	<p>Clase N °3</p> <p>La maestra llega y entrega libros o fotocopias a cada grupo y les dice que en la clase anterior desarrollaron cinco preguntas, ahora van a continuar, por lo tanto, tienen que resolver otras cinco; se las dicta; ellos leen y transcriben información del material impreso a su cuaderno. Tema: la hidrografía de América.</p> <p>Se puede ver esta actividad en los anexos.</p>

GRUPO N° 5 (MG-5) CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS
Literal	<p>Clase N °1</p> <p>La maestra pide a sus estudiantes que saquen sus apuntes de Las regiones de América, y entrega una fotocopia de una prueba formativa con un pareo de 15 ítems y una segunda parte titulada desarrollo: Escribir los puntos extremos de América.</p>

	<p>Los estudiantes desarrollan las preguntas leyendo el plan copiado, todas las respuestas solo son transcripción literal.</p> <p>Se puede ver la prueba formativa en los anexos.</p>
Literal	<p>Clase N °2</p> <p>La maestra les ordena buscar su cuaderno de Ciencias Sociales y desarrollar el cuestionario escrito en el tablero con el plan que copiaron con anterioridad.</p> <p>Para resolver las 12 preguntas solo tienen que hacer transcripciones del plan copiado.</p> <p>Se pueden ver las fotografías esta actividad en los anexos.</p>
Literal	<p>Clase N °3</p> <p>La maestra entrega copias a sus estudiantes para que lean y realicen las siguientes actividades.</p> <p>Tema: países de América</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer y escribir los nombres de tres países de América Norte, cinco de América Central y cinco de América del Sur) 2. Escoger cinco de eso países y describir capital, bandera, y datos del mismo país. 3. Ilustrar con figuras, para presentarlo en un cartapacio

Fuente: Grabaciones de las 15 clases de Ciencias Sociales observadas en abril y mayo 2018.

En la siguiente tabla, se registra la información de las quince clases de Ciencias Sociales observadas en las aulas de sexto grado del C.E.B.G. Unión Panamericana.

Tabla 31. Estrategias de comprensión lectora observadas en Ciencias Sociales

Estrategias	MG-1	MG-2	MG-3	MG-4	MG-5	Total
Literal	2	2	0	2	3	9
Inferencia local	0	0	0	0	0	0
Inferencia global	1	0	2	0	0	3
Aplicación	2	1	3	1	0	7
Crítica	0	0	0	0	0	0
Multimodalidad	1	0	0	0	0	1
Total	5	3	5	3	3	20

Fuente: elaboración propia con datos de la observación de quince clases de Ciencias Sociales a grupos de sexto grado.

En la tabla 31 se registra el resumen de las estrategias de comprensión lectora desarrolladas por los cinco maestros durante las 15 clases (tres clases de Ciencias Sociales de cada maestro). Se observa que prevalece lo literal (en nueve clases), seguido de la aplicación (en siete clases), la inferencia global aparece en tres de ellas. Se observa ausencia total de actividades de las estrategias local y crítica.

En el siguiente gráfico se observa la información de la tabla 31.

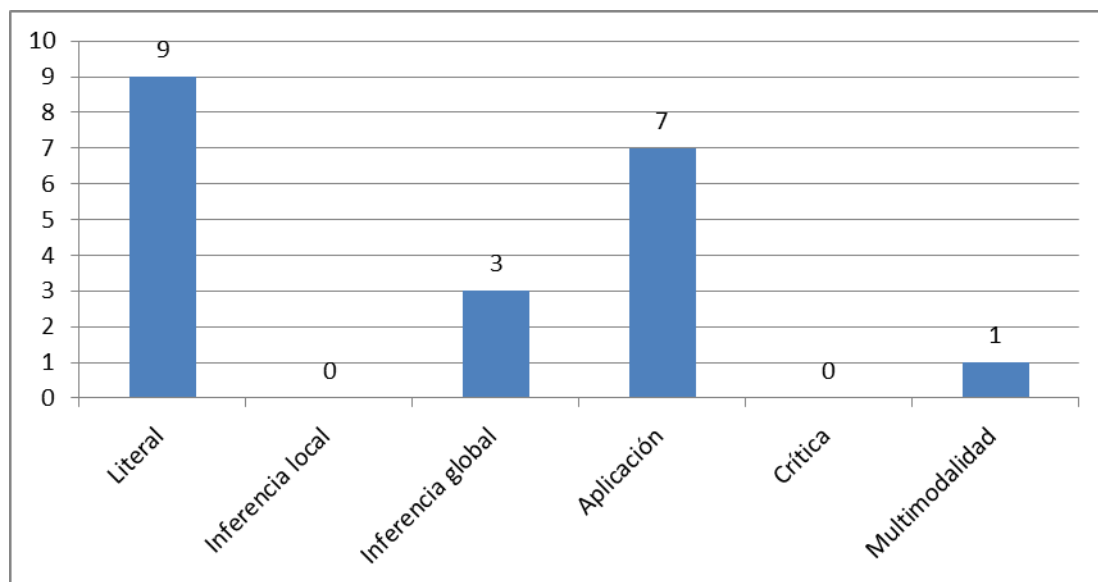


Gráfico 10. Tipos de estrategias de comprensión lectora desarrolladas en Ciencias Sociales.

Fuente: elaboración propia con datos de la observación de quince clases de Ciencias Sociales a grupos de sexto grado.

En el gráfico 10 se puede apreciar que de 15 clases de Ciencias Sociales – tres de cada maestro –, en nueve (el 60%) de ellas se emplearon estrategias literales; en siete (un 46.6%), estrategias de aplicación; en tres (un 20%), inferencia global y en una clase relación multimodal. No se registró ninguna práctica que desarrollara la inferencia local ni la lectura crítica.

En la siguiente gráfica se presenta la información anterior desde otra perspectiva.

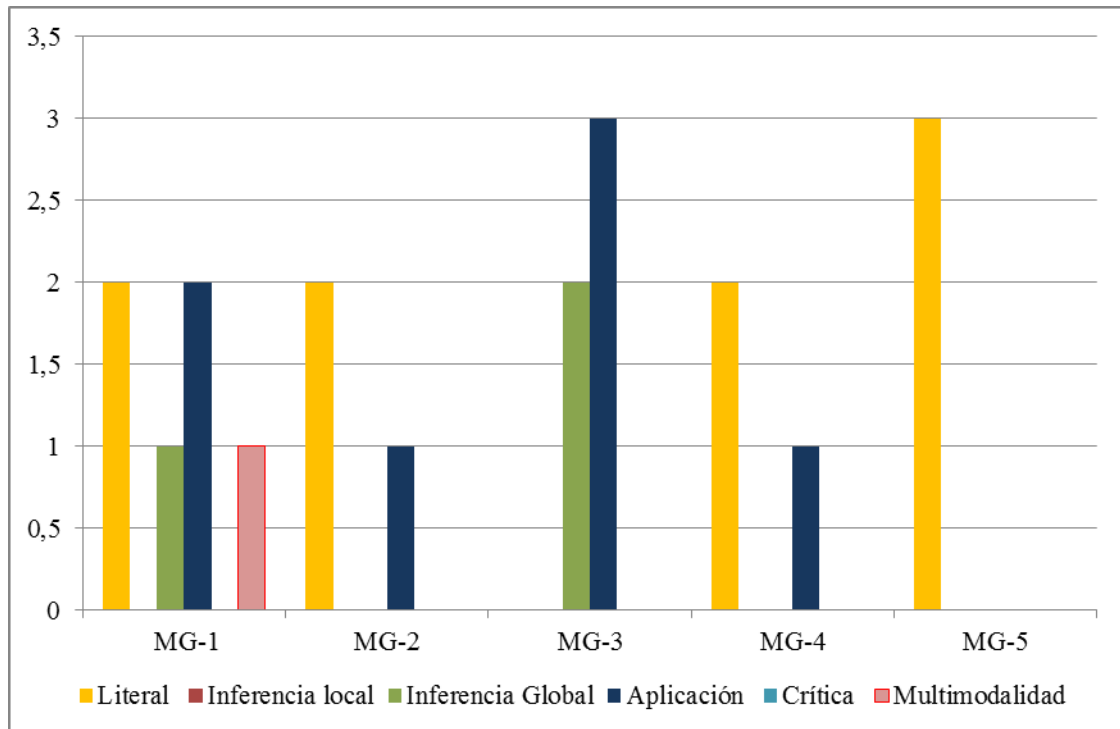


Gráfico 11. Estrategias desarrolladas por cada maestro en Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia con datos de la observación de quince clases de Ciencias Sociales en grupos de sexto grado

El gráfico 11 presenta los resultados de las estrategias de comprensión lectora que se observaron durante las clases de Ciencias Sociales en los cinco grupos. Se puede apreciar que, en el grupo N° 1, hay una mayor variedad de estrategias, en dos clases se dio la comprensión literal; una vez se realizaron prácticas que demandaban inferencia local, global y traslación de conocimientos, aplicación. En el grupo 2, en dos clases se realizaron actividades que solo exigían la lectura literal y, en una ocasión, la aplicación; en el grupo 3, en tres clases se desarrollaron tareas que requerían de la traslación de conocimiento, aplicación, y de una inferencia global; en el grupo 4, igualmente, las prácticas áulicas se enfocaron en la lectura literal y en una de aplicación; y, en el último grupo, las preguntas solo requerían de la lectura literal.

CONCLUSIONES

Esta investigación que se planteó como objetivo general caracterizar las estrategias de comprensión lectora desarrolladas por los maestros de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana en las disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, a manera de cierre, llega a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la lectura, como herramienta que potencia el conocimiento en todos los ámbitos disciplinares parte, en este trabajo, de un referente teórico que va del Modelo Estratégico Proposicional de van Dijk y Kintsch hasta la Teoría de la Comunicabilidad de Parodi -integración de teórica y empírica de los planteamientos anteriores- la teoría de géneros y la alfabetización académica hasta la multimodalidad. Este referente permitió organizar metodológicamente el estudio.

Del capítulo del análisis de los resultados se concluye que, según la encuesta aplicada a los estudiantes de sexto grado del CEBG Unión Panamericana, en lo relacionado con el ámbito social, la mitad de ellos (un 48%) vive en una familia nuclear, en donde las madres poseen un mayor grado de educación y profesionalismo que los padres; sin embargo, se observa que un 52 % de ellas son amas de casa y, consecuentemente, un 56 % de los estudiantes reciben ayuda para estudiar.

Con respecto a la práctica de la lectura, por un lado, la mayoría de los estudiantes consideran que sí les gusta leer –solo un 20% dijo lo contrario– (estos resultados son similares con las respuestas de las encuestas aplicadas a los maestros); por otro lado, un 68% de los estudiantes admiten que tienen dificultades en comprensión lectora (un 40 % atribuye esto a que es difícil y un 28 % a que no prestan atención). Ante esta

problemática, un 84 % indica que cuentan con la disponibilidad de los docentes para ayudarlo ya que les vuelven a explicar.

En este mismo aspecto, indicaron que en clases leen con una frecuencia entre alta y media; y según ellos, actividades como leer artefactos, hacer resúmenes, causa y efecto y aportes a la clase también la realizan con las mismas frecuencias; pero tales prácticas no se observan con la misma ponderación en el corpus de grabaciones realizadas en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A diferencia de las tareas de transferencia de conocimientos o aplicación de lo aprendido, las cuales sí coinciden con lo observado en clases.

En relación con la valoración de la comprensión lectora, un 44% considera que es importante porque les proporciona conocimientos y aprendizaje, otro grupo significativo, la valoran porque les ayuda a desarrollar la mente. Relacionado con ello, en la pregunta relativa a la asignación de actividades metacognitivas que se les hizo a los maestros y en las observaciones de clases en la práctica de lectura no se promueve el desarrollo de esta competencia.

En lo concerniente a la preparación académica de los maestros de sexto grado del CEBG Unión Panamericana, en su mayoría ellos tienen muy buena formación docente acompañada de una experiencia superior a los 15 años. No han profundizado en la investigación sobre comprensión lectora; sin embargo, sí poseen interés por aprender y mejorar la preparación y formación de sus estudiantes.

Las preguntas idénticas en las encuestas aplicadas a ambos grupos de encuestados (maestros y estudiantes), arrojaron los siguientes contrastes: en cuanto al tipo de texto, la

mayoría de maestros dijeron que utilizan textos académicos, mientras que los estudiantes afirmaron que leen literarios. En lo concerniente a la frecuencia con la cual los estudiantes consultan cuando no entienden, los primeros indicaron una frecuencia media y, los últimos, con frecuencia alta. A la interrogante sobre la igualdad de las exigencias de comprensión lectora en las dos asignaturas, la mayoría de los maestros consideran que hay diferencias, en tanto que la mayor cantidad de los estudiantes señalaron que no.

Según el análisis de los resultados de la recolección del corpus UPAECL-18, las estrategias de comprensión lectora que se utilizan con mayor frecuencia durante la lectura de textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales son la literal y la de aplicación. Sin embargo, ambas se manifiestan de manera restringida, es decir, un mismo subtipo –la literal solo de observa al transcribir palabras o frases y, en las de aplicación, hay carencia de problemas solución–.

La lectura multimodal aparece de manera incipiente; solo uno de los maestros atiende este aspecto en la comprensión lectora a través de la observación de imágenes; los otros sistemas multimodales no aparecen. Están en los textos, pero no se observó que se les tomara en cuenta.

Es importante señalar la buena actitud y cooperación de los maestros con la investigación, lo cual permitió inferir su disposición para aprender, por lo cual la puesta en práctica de la propuesta que se describe a continuación les ayudará a fortalecer las prácticas que realizan para que puedan fortalecer las estrategias de comprensión que ya desarrollan y enriquecerlas. El objetivo final será, entonces, que puedan apropiarse de la lectura como recurso para aprender y transformar contenidos disciplinares.

PROPUESTA ACADÉMICA
PROPUESTA PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN SEXTO GRADO EN LAS ÁREAS DISCIPLINARES DE
CIENCIAS NATURALES Y CIENCIAS SOCIALES

CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL UNIÓN PANAMERICANA

1. Presentación

El siguiente documento es producto de la investigación realizada con los docentes que atienden los grupos de sexto grado de ambas jornadas del CEBG Unión Panamericana, mediante la cual se recolectó el corpus UPAECL-18 integrado por quince clases de Ciencias Naturales y quince de Ciencias Sociales. Las conclusiones a las que se llegó en este estudio permiten hacer la siguiente propuesta que pretende fortalecer las prácticas de los maestros en las dos áreas disciplinares observadas para desarrollar estrategias de comprensión lectora que ayuden a los estudiantes de sexto grado a apropiarse de los conocimientos especializados.

2. Justificación

La aplicación de pruebas por parte de organismos internacionales como las pruebas PISA al igual que otros estudios sobre comprensión lectora evidencian que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe innovar en el sitio, en el aula, se deben proporcionar recursos que ayuden a los estudiantes a entender lo que leen a través de prácticas activas donde el lector, el texto y el contexto interaccionen, donde la asignatura y los propósitos de aprender estén claros.

Objetivos

3.1. Objetivo General:

- ✓ Diseñar una propuesta académica que tenga como norte la comprensión lectora como herramienta de aprendizaje que permita la adquisición y transformación de los conocimientos tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales para

fortalecer las prácticas de los docentes de sexto grado del Centro Educativo Básico General Unión Panamericana.

3.2. Objetivos específicos:

- ✓ Presentar aspectos teóricos sobre la comprensión y sus funciones.
- ✓ Identificar los factores que intervienen en el proceso de comprensión de textos.
- ✓ Estudiar la estructura de los textos de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales.
- ✓ Reconocer los mecanismos de cohesión en los textos de ambas disciplinas.
- ✓ Identificar diferentes estrategias de comprensión lectora en las prácticas áulicas de los maestros.
- ✓ Elaborar talleres y pruebas de comprensión lectora utilizando las diversas estrategias requeridas en las dos asignaturas.

3. Contenidos para la propuesta de comprensión lectora

En el contexto de cada disciplina, en talleres, modelaje de prácticas y acompañamiento, se desarrollarán los contenidos siguientes.

1. La comprensión como recurso de aprendizaje según las comunidad disciplinar
2. El Texto
 - Concepto de texto
 - Clases de textos y propósitos
 - Características del texto: coherencia y cohesión

2.1. Unidades Lingüísticas

- El enunciado
- La oración
- Las proposiciones

2.2. Mecanismos de cohesión

- Recurrencia
- Sustitución léxica
- Pronominalización
- Elipsis
- Marcación discursiva

2.3. La progresión temática

- Tema – rema
- Tipos de progresión temática

2.4. El Resumen

- Concepto
- Microestructura y macroestructura
- Las macrorreglas (para el resumen) de Van Dijk

3. Estrategias de comprensión lectora

2.1. Estrategia literal

2.2. Estrategias inferenciales

2.2.1. Inferencia lineal –léxica, correferencia, causa y efecto–

2.2.2. Inferencia global –idea global, título, resumen–

2.3. Aplicación –contextualización y problema solución–

3. Uso de la multimodalidad

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA DEL TEXTO
APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

**5.1. TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA - ASIGNATURA: CIENCIAS
NATURALES**

Universidad de Panamá
Vicerrectoría de Investigación y Post Grado
Facultad de Humanidades
Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español

Taller de comprensión lectora

Elaborado por: Licenciada Adilia Pineda A. –Profesora de Español–

Presentada por: _____

Preguntas literales

1. Según lo leído, los nutrimentos son _____ (3)
2. De acuerdo al texto, ¿qué describe la Figura 28 -7? (1)
_____ (1)
3. Según el texto leído, ¿cuál es el porcentaje de agua dulce líquida de la Tierra? (1)

4. ¿Dónde el ciclo del nitrógeno tiene su principal depósito? (1)

Preguntas de inferencia léxica

5. En el texto ¿qué significa el término abiótico? (3)

6. Según la lectura, ¿qué son los acuíferos? (3)

7. Según lo leído, ¿qué significa transpiración? (3)

Preguntas de inferencia local – correferencial

8. En la sexta línea del cuarto párrafo ¿a qué se refiere la palabra “**estos**”? (1)

9. En la cuarta línea del quinto párrafo ¿a qué se refiere el pronombre “**esto**”? (3)

Inferencial causa – efecto

10. De acuerdo con la lectura, ¿qué efecto causaría en los organismos terrestres el cese del ciclo hidrológico?(3)

11. Según la lectura, ¿por qué el agua resulta un solvente esencial para los otros nutrimentos? (3)

12. En el texto, ¿por qué el carbono depositado en el lecho marino se recicla más lento?(3)

III. Inferencial global

13. Escriba un título para el texto leído. (5)

14. En máximo tres líneas, escriba la idea global del texto leído (5 puntos)

- Interpárrafo (5 puntos c/u)

15. Explique ¿por qué a la Figura 28-7 y la 28-8 son ejemplos de ciclos biogeoquímicos?

- 16. Explique qué tipo de relación, anunciada por la expresión “sin embargo”, existe entre los párrafos nueve y diez.

- 17. Resumen (30 puntos)

Redacte un resumen del contenido del texto en diez líneas.

- **18.Aplicación :** Si tuviera que explicar, a sus estudiantes, un ejemplo del ciclo del carbono utilizando un tipo de proveedor ¿cuál sería? Describalo (20)

5.2. TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA – ASIGNATURA CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Panamá
Vicerrectoría de Investigación y Post Grado
Facultad de Humanidades
Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español

Taller de comprensión lectora-
Elaborada por: Licenciada Adilia Pineda A. - Profesora de Español
Presentado por: _____

Pregunta literal

- 1.Según lo leído, ¿quién fue el geógrafo del siglo VI que dibujó un mapa para representar la idea de Ptolomeo?
_____ (2)

Pregunta de inferencia léxica

- 2.En el texto, ¿qué significa el término Corona?
_____ (2)

Preguntas de inferencia local – correferencial

3. En la primera línea del segundo párrafo, ¿a quiénes alude la palabra “ellos”? (1)

4. En la quinta línea del último párrafo, ¿a qué se refiere el vocablo “esto”? (2)

Preguntas de causa y efecto

5. De acuerdo con la lectura, ¿cuál fue la razón por la cual los navegantes quisieron atravesar el Atlántico? (5)

6. Según la lectura, ¿por qué participaron religiosos en el segundo viaje de Colón? (2)

Inferencial global

7. Escriba otro título diferente al que tiene el texto (uno más atractivo). (5)

8. Observe el mapa, ¿en qué se diferencian las exploraciones del tercer y cuarto viaje de las de los dos primeros? (10 puntos)

Interpárrafo

9. ¿Qué beneficio temporal, producto de su hazaña, obtuvo Cristóbal Colón? (10 puntos)

10. Explique el tipo de relación - entre los dos últimos párrafos del texto (el tercer y cuarto viaje) - marcada por la expresión “a pesar de”. (10 puntos)

11. Resumen (20 puntos)

Observe el mapa, elabore un esquema de la ruta del cuarto viaje de Cristóbal Colón.

Aplicación

12. ¿De qué forma evaluaría usted, este tema a sus estudiantes? (10 puntos)

6. Conclusiones: Con la impartición de estos conocimientos y, sobre todo, con la puesta en práctica de la elaboración de talleres y pruebas diagnósticas y formativas de comprensión que evalúen el desempeño de la comprensión en las disciplinas, los docentes podrán enriquecer las actividades de aprendizaje en las aulas para así desarrollar nuevas habilidades en los estudiantes y lograr despertar en ellos un mayor interés por la lectura y fomentar aprendizaje de carácter autodidáctico y significativo.

Cabe resaltar que se trata de un proceso de desarrollo de habilidades, que como toda destreza requiere dedicación y empeño tanto por parte de los docentes como por los estudiantes, quien se perfeccionará en la medida en que se ejerciten.

7. Bibliografía de la propuesta

Auesir, T., Audesir, G. y Byers. (2008) *Biología: La vida en la Tierra*. Pearson Educación de México. Octava edición.

- Calsamiglia, H. Tucson, A. (2001) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Perigault, C. (2010). *Introducción al estudio del texto*. Panamá: Universal Book
- Pruebas de Comprensión lectora y Producción de textos (CL-PT) 5º Y 8º año básico. Marco conceptual y Manual de aplicación y corrección*. 2010, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Santillana. (2013). Español. Destreza y habilidades 12/ Santillana. Panamá:
- Santillana. (2014). Historia de Panamá 1: períodos Prehispánico e Hispánico. Bachillerato/ Santillana: Editorial Santillana, 2014.
- van Dijk, T. (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, (edición original en holandés de 1978).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Arcia, O. (5 febrero 2016) *PISA evaluará a 10 mil alumnos*. Recuperado de https://impresa.prensa.com/panorama/PISA-evaluara-mil-alumnos_0_4408809143.html
- Arnáez, P. (2006). *La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459>
- Bernal, C. (2010) *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Pearson Educación. Colombia. Recuperado de [PDF] Metodología de la Investigación 3era. Edición Bernal.
- Bósquez, M. (2015). *Dificultades en la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del C.E.B.G. José de Los Santos Gutiérrez, Santiago, Veraguas*.
- Caballero, I. (2012). *Estrategias didácticas cognitivas para promover la comprensión lectora en los estudiantes de XI ° DE Bachiller en Ciencias en el Colegio Rodolfo Chiari de Aguadulce*.
- Calsamiglia, H. & Tucson, A. (2001) *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Editorial Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. -1 ed. 7 reim.- Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2013.

- Carlino, P. (2016) *Lectura y escritura al servicio del aprendizaje de diversas materias: estudios del GICEOLEM en formación docente inicial*. La Plata
Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/229>
- Cassany, D.; Luna, M.; Saz, G. (2003) *Enseñar lengua*. 9ª ed. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.LC/ Francesc Tárrega, 32-34.08027 Barcelona
- Diccionario de la lengua española*. (2014) Vigésima tercera edición. Real Academia Española.
- Duranti, A. (1985) “*Sociocultural Dimensions of Discourse*”, en T.Van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, vol 1 Londres, AcademicPress, pp.193-230.
- Duro, A. (1992). *La coherencia textual en los modelos para la comprensión*.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/122599.pdf>
- Fernández, P. (coord.) (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC
- Flavel, J. y Miller, P. (2002). *Cognitive Development* (4ta.ed.) Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso T. (1994) *Constructing inferences during narrative text comprehension*, en *Psychological Review*.
- Henson, KT. y Eller, B. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México. International Thomson Editores, S.A.

Hernández Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A DE C.V

Ibañez, R. (2007a). *Cognición y comprensión: Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan*. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 81-100.

MEDUCA (2014). *Programa de sexto grado*. Recuperado de www.educapanama.edu.pa/?q=planes-y-programas-de-estudios

Morales, E. (2008). *Evaluación de la Comprensión lectora a los estudiantes de sexto grado en el Centro Educativo General Santa Librada, distrito de San Miguelito*.

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. – 1ª ed.-Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Perigault, C. (2010). *Introducción al estudio del texto*. Panamá: Universal Book

Peronard, M., GÓMEZ, L. (1985). Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo. En *Revista de Lingüística Teórica Aplicada*.(RLA)

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. España

- Sanmartí, N. (2007). *Hablar, leer y escribir para aprender ciencia*. Publicado en
- Fernández, P. (Coodra.) (2007). La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección aulas de verano. Madrid: MEC. Recuperado de [http://www.isfd22.edu.ar/download/prof. fisica y biologia-_curso_inicio/NeusHablarLeerEscribir.pdf](http://www.isfd22.edu.ar/download/prof._fisica_y_biologia-_curso_inicio/NeusHablarLeerEscribir.pdf)
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. 2^{da}. McGraw-Hill. Traducción Leticia Pineda Ayala.
- Schunk, D. (2012). Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa. México. Pearson educación.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, (edición original en holandés de 1978). Recuperado de

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aristoteles. (2007). *Poética*. Buenos Aires: Gradifco. Pesadores Universales.
- Cabanillas A, G. (2004). “*Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la educación de la UNSCH*”. Perú (Tesis digitales UNSCH)
- Cassany, D. (1999): “*Los procesos de escritura en el aula de E/LE*”, en *Carabela*, 46, pp. 5-22.
Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/13917776/Cassany-Procesos-de-Escritura-en-Aula-de-ELE>
- Cassany, D.; Luna, M.; Saz, G. (2003) *Enseñar lengua*. 9ª ed. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.LC/ Francesc Tárrega, 32-34.08027 Barcelona
- Cisneros E. M., Olave A. G., Rojas G. I. (2013) *Alfabetización académica y lectura inferencial*. – 1ed.- Bogotá: Ecoe Ediciones, 324pp.
- Fernández, P. (coord.) (2007). La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC
- Gil, A., Riggs, E., Cañizales, R. *Metacognición: punto de ignición del lector estratégico*.
Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n3/22_03_Gil.pdf
- Ibañez, R. (2007a). *Cognición y comprensión: Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan*. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 81-100.
- Niño R., Víctor M. (2007). *Fundamentos de Semiótica y Lingüística*. 5ª. ed. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Parodi, G. (1992). Estructura textual y estrategias lectoras. *Revista Lenguas Modernas*, 19, 89-98. [[Links](#)]
- Parodi, G. (2000). *La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-09342000000100012

Parodi, G.(2010). *Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV.- 2010*. Ediciones universitarias de Valparaíso.

Peronard, M. (2005). *La metacognición como herramienta didáctica. Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 75(38), 61-74. [[Links](#)]

Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. & Viramonte, M. (2002). *Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: Instrumento de medición y fundamentación teórica*. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-145. [[Links](#)]

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta a los maestros



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA DE LINGÜÍSTICA DEL TEXTO APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL ENCUESTA
A DOCENTES DE SEXTO GRADO DEL CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL
UNIÓN PANAMERICANA

Objetivo: Determinar cómo se incluye en sexto grado la comprensión lectora en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Confeccionada por: Maestrante Adilia Pineda A. (Profesora de Español)

Encuesta N°	Fecha :	Jornada: a.m. p.m.
-------------	---------	--------------------

SECCIÓN 1: DATOS PERSONALES					
Participante	N°				Sexo:
Edad / años	18 a 25	26 a 35	36 a 45	46 a 55	Más de 55
Título					
Egresado de	Escuela Normal		Universidad	Ambas	
Años de servicio	Menos de 10	De 11 a 15	De 16 a 20	De 21 a 25	Más de 25
Años en la UPA					

SECCIÓN N° 2: PREGUNTAS DE APERTURA
Ha recibido capacitación (seminarios, cursos) en estrategias de comprensión lectora: Sí ____

<p>No_____</p> <p>Si su respuesta es sí, ¿dónde?</p> <p>_____</p> <p>¿Ha investigado técnicas de comprensión lectora para ejecutarlas con los estudiantes?</p> <p>Sí _____ No _____</p> <p>Si su respuesta es sí ¿Cuáles?</p>

<p>SECCION 3: DEMANDAS , EXPECTATIVAS E INTERVENCIONES DOCENTES</p>
<p>1. ¿A sus alumnos les gusta leer? Sí _____ No_____</p> <p>¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>2. ¿Con qué frecuencia sus estudiantes leen en clases :</p> <p>____alta ____media ____ baja ____nunca</p> <p>3. ¿Qué tipos de textos utiliza frecuentemente para los <u>talleres de comprensión lectora</u>?</p> <p>____Literarios (cuento, fábulas, leyendas, poesías)</p> <p>____Académicos (informativos, instructivos, explicativos, etc.)</p> <p>2. ¿Qué le ofrece a sus estudiantes para leer en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?</p> <p>Ciencias Naturales:</p> <p>_____</p> <p>Ciencias Sociales:</p> <p>_____</p> <p>3.Marque <u>una opción</u>, cuando indica a sus alumnos leer un texto de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales , tiene como propósito :</p> <p>____ Que cultiven el hábito de la lectura</p> <p>____ Que se informen sobre un tema</p> <p>____ Que desarrollen habilidades de comprensión</p> <p>____ Que lean en casa por adelantado un tema de la próxima clase (investigación)</p> <p>4 ¿Qué actividades y en qué momento las propone a sus alumnos:</p> <p>Antes que inicien una</p>

lectura: _____

Durante la lectura:

Al finalizar: _____

5. ¿Con qué frecuencia consultan al docente cuando no entiende una lectura?

___alta ___media ___baja ___nunca

6. ¿Qué tipos de dificultades de comprensión son frecuentes en sus alumnos?

7. ¿Qué hace cuando ellos no entienden lo que leyeron?

8. ¿Con qué frecuencia las explicaciones que el docente da en la clase ayudan a los alumnos a comprender el texto?

___alta ___media ___baja ___nunca

9. Para la comprensión lectora a qué partes del texto le da mayor importancia :

___Lenguaje verbal (palabras) ___ imágenes, mapas, esquemas, etc. ___
numérico

10. Cree que las exigencias de comprensión lectora son iguales en textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales? Sí ___ No ___ Si su respuesta es negativa, ¿Indique por qué?

SECCIÓN 4: OTROS FACTORES

1. Enumere, de mayor a menor, cinco aspectos que considera usted afectan el aprendizaje de los estudiantes.

___ Problemas socioeconómicos de los alumnos

___ Ausencias de hábitos de estudio en los alumnos

___ Déficit de los alumnos en la comprensión lectora

___ Escasez de vocabulario

Anexo 2. Encuesta a los estudiantes



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA DE LINGÜÍSTICA DEL TEXTO APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL ENCUESTA A
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DEL CENTRO EDUCATIVO BÁSICO GENERAL
UNIÓN PANAMERICANA

Objetivo: Determinar cómo se incluye en sexto grado la comprensión lectora en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Confeccionada por: Maestrante Adilia Pineda A. (Profesora de Español)

Entrevista N°	Fecha :	Jornada: a.m. p.m.
---------------	---------	--------------------

SECCIÓN 1: DATOS PERSONALES			
Participante N° ____	Edad:	sexo : ____ F ____ M	
¿Con quién vive?			
Nivel educativo alcanzado por	padre	madre	hermanos
Ocupación			
Estudias solo o te ayudan			

SECCIÓN 2: DEMANDAS , EXPECTATIVAS DOCENTES DESAFÍOS DE LOS ALUMNOS
1.Considera que a los estudiantes les gusta leer: Sí ____ No ____

¿Por qué? _____

2. ¿Qué tipos de textos utilizan para los talleres de comprensión lectora?

____ Literarios (cuento, fábulas, leyendas, poesías)

____ Académicos (científicos, históricos, etc.)

2. ¿Qué les ofrece el maestro para leer en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?

C. Naturales: _____

C. Sociales: _____

3. Marque una opción, cuando se les ordena leer un texto de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, para que lo hacen :

____ Que cultiven el hábito de la lectura

____ Que se informen sobre un tema

____ Que desarrollen habilidades de comprensión

____ Que lean en casa por adelantado un tema de la próxima clase (investigación)

4. ¿Qué tipos de dificultades de comprensión son frecuentes en los estudiantes?

5. ¿Por qué creen que no entienden lo que leen?

6. ¿Qué hacen los maestros cuando ustedes no entienden lo que leen?

8. Considera usted que las exigencias para leer Ciencias Naturales y Ciencias Sociales son iguales: Sí _____ No _____ Si contesta no, ¿Qué diferencia existe?

SECCIÓN N° 3: FRECUENCIA CON LA CUAL REALIZAN LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES :

1. ¿Con qué frecuencia ustedes leen en clases

	___alta	___media	___baja	___nunca
2.	¿Les cuesta entender lo que leen? sí___ no___ a veces ___			
	¿Cómo lo sabe?_____			
3.	Consultan al maestro cuando no entiende una lectura			
	___ alta	___media	___ baja	___ nunca
4.	Leer imágenes, mapas conceptuales, mapas geográficos, esquemas o gráficas, etc.			
	___alta	___media	___ baja	___nunca
5.	Hacer resúmenes de lectura , mapas conceptuales u otros organizadores:			
	___alta	___media	___ baja	___nunca
6.	Identificar la causa o consecuencias de algo			
	___alta	___media	___ baja	___nunca
7.	Aplicar el conocimiento adquirido en una lectura en una situación en nuestra sociedad.			
	___alta	___media	___ baja	___nunca
8.	Realizar aportes al desarrollo de la clase a partir de lo leído:			
	___alta	___media	___ baja	___nunca

SECCIÓN 4: IMPORTANCIA DE LA LECTURA	
¿Por qué consideras es importante la comprensión lectora?	

Gracias...

“La lectura de un buen libro es un diálogo incesante en que el libro habla y el alma contesta...”
André Maurois

Anexo 3. Resumen de los videos de las observaciones de clases

GRUPO 1 (MG-1): CIENCIAS NATURALES

Clases N ° 1

El docente se dispone para discutir con sus alumnos el plan de La biodiversidad y los ecosistemas.

Inicia con resumen de la clase de la semana anterior, les recuerda que en la clase de informática tuvieron la oportunidad de observar videos de Las maravillas del mundo como ejemplos de biodiversidad internacional (los estudiantes mencionan El Salto de Ángel, Las cataratas); luego apreciaron las bellezas de la biodiversidad panameña.

Ahora el docente anuncia que van a estudiar lo contrario y pide que lean el título de la lección: La intervención del ser humano en los ecosistemas. Seguidamente pregunta qué es intervención a través de una lluvia de ideas los estudiantes dan sinónimos (introducir, destruir, intervenir); luego ordena a otro estudiante leer el primer párrafo del plan copiado (este se niega a hacerlo), otro lo lee y maestra les explica que es correcto el uso moderado de los recursos naturales; es decir, el ser humano puede cortar un árbol si necesita madera para hacer su casa, lo incorrecto es talar un bosque completo. Pregunta si vieron en días anteriores la noticia de la detención de un vehículo que transportaba madera un árbol en especial durante un período de veda.

A continuación pide a otro estudiante que lea el párrafo siguiente (los efectos de la minería); luego pide lluvia de ideas sobre ¿qué es un efecto? Ellos dicen que es explotación, luego ella les aclara que son las consecuencias de algo. También les pregunta ¿qué es minería?, concluye que es la explotación de minerales que hay en la corteza terrestre. Los estudiantes aportan los ejemplos (oro, hierro, etc.) Luego discuten la importancia de la minería: uso en aparatos ópticos, joyería, medicamentos, construcción, etc.) Después discuten el lado negativo de la minería: es una actividad insostenible.

La maestra pide que repitan “es una actividad insostenible”. Seguidamente, pregunta ¿qué significa insostenible?, ellos no logran responder, por lo tanto, ella les dice que significa que no es controlable, si se agota el petróleo, todos los carros dejan de andar. También, que la minería se va agotando.

La maestra pregunta ¿qué pasa con esa explotación?, manda a volver a leer la última parte del párrafo, alguien lee: “en la medida que supone agotamiento”. Ahora les pregunta que es agotamiento. “Responden que se termina.”

Les dice vamos a ver qué pasa con el ambiente cuando se llevan todo el cobre, oro, etc. Vamos a la imagen, les muestra en pantalla y dice eso es explotación minera.

Otro estudiante lee párrafo sobre los tipos de minería, qué es la minería de cielo abierto y qué es minería subterránea, explican que esta última requiere de túneles, pozos, etc.

Luego les pregunta si la imagen es de minería subterránea o de cielo abierto. Alguien responde: “de cielo abierto porque está arriba”. La maestra dice sí, se puede ver en una fotografía aérea que está sobre la capa terrestre.

Muestra otra imagen de unos carritos y les pregunta ¿qué tipo de minería es? Dicen que subterránea porque hay carritos que parecen volquetes para extraer los materiales del túnel. Otra imagen ven aparato como retro cavadora se ve que está en una cueva.

Les muestra la imagen de una explosión, les dice que colocan explosivos dinamitas para no tener que excavar tanto, les aclara que se deben cumplir con requisitos legales y los que colocan los explosivos deben ser expertos.

Clase N° 2

La maestra anuncia que van a discutir otro planteamiento

Manda a estudiante a leer el título

Problemas ambientales en el área rural

Afectaciones de agricultura de subsistencia.

La maestra pregunta “¿qué es rural?” y les da opciones para responder -
montañas, áreas apartadas o ciudad-, contestan que áreas apartadas.

Luego les explica los conceptos de rural y urbano, les sugiere relacionar urbano con urbanidad.

Les dice que van a estudiar los problemas, situaciones o consecuencias que tiene el ambiente en el área rural, que ellos se preguntaran si esos lugares hermosos que ven cuando van al interior de los cuales no dan ganas de venirse, también tienen problemas en con el ecosistema.

Manda a leer (no se escucha el tono de voz en la grabación), luego les pregunta “¿qué quiere decir eso?”

Alguien responde que en el campo hay muchos animales y la gente se dedica a la cacería para alimentarse, pero también para la comercialización. La maestra les pregunta “¿qué es comercialización?”, un estudiante responde que es para venderla. La maestra les pregunta si no han visto como afuera en la carretera venden iguanas, les dice que eso trae consecuencias como la extinción.

Otro lee el párrafo relacionado con la explotación del agua; luego la maestra pregunta de qué nos habla. Responden que de la ganadería, mucho ganado. Pregunta ¿qué pasa con los caballos y las vacas? Contestan que los animales se mueren porque no hay agua, luego les pregunta si es problema o no, ellos contestan que sí. La sequía.

Vuelven a leer, explican que mucha ganadería consume demasiada agua, por lo tanto se está abusando de ese recurso.

Otro estudiante lee, la maestra les pregunta ¿qué es la agricultura para subsistencia? e inmediatamente divide la pregunta ¿qué es agricultura? Contestan que trabajar la tierra o el suelo. Les pregunta “¿qué será subsistencia?”, contestan que talar bosques y plantas... (no saben) , la maestra les dice que está bien, que uno no lo sabe todo. Les explica que agricultura es trabajar la tierra con siembro y que subsistencia significa para nuestro consumo y visita de miembros de la familia. En el interior se siembra yuca, maíz, un estudiante dice tomate... esto no es problema sino que los suelos quedan infértiles, les pregunta “¿qué significa infértil?” Responden que es cuando el suelo no tiene nutrientes.

Un estudiante lee que la práctica de la agricultura de subsistencia trae como consecuencia la infertilidad de los suelos. La maestra les pregunta si eso significa que las personas deben dejar de sembrar en huertos y comprarlo todo aunque los productos estén caros. No hay respuesta, ella vuelve a preguntar “¿quién explica, hay que dejar de sembrar? Alguien dice que hay que cosechar y volver a sembrar. Ella le dice que eso no soluciona... No logran acertar, ellas les dice que hay que sembrar o abonar o cambiar de parcela para que el suelo descanse periódicamente.

La maestra manda a leer el siguiente párrafo, (sobre la deforestación), y les pregunta tres veces “¿qué es la deforestación?” Alguien responde: “cortar árboles”. Pregunta “¿qué pasa cuando se cortan árboles?” Contestan que hay erosión de los suelos. Les interroga “¿qué es erosión?” No saben, ella les dice que es desprendimiento de la tierra y también de árboles. Les presenta el ejemplo de que un estudiante en la universidad le mostró desprendimiento de la franja en África.

Pregunta “¿qué más?” Contestan que pérdida de la flora y fauna, la maestra les dice que si se talan los árboles tiene como consecuencia que los animales no tengan donde pararse, habitar y por lo tanto tienen que emigrar.

Otro estudiante lee el párrafo sobre la ganadería, la maestra dice que no se le entiende, debe volver a leer. Les explica que en un terreno lleno de ganado debe haber muchos pastos. Les pregunta: “niños, si tengo muchos pastos ¿qué tengo que eliminar? ... (ellos no contestan). Les dice que árboles y explica que eliminar árboles trae erosión y el pasto no protege del sol como lo hacen los árboles.

Clase N° 3

Discusión de investigación

1. Los efectos negativos de la explotación minera.

La maestra les pregunta “¿qué es negativo?”

2. Nombre de las compañías que están en Panamá dedicadas a la explotación minera.

R. Respuesta Minera Panamá

3. ¿Qué efectos tiene la minería?

“Prueba de Ciencia Naturales

Nombre: _____ Grado: 6 ° _____

Pareo. Lea cada enunciado, busca la respuesta en la parte inferior y escribe sobre la raya, el número que corresponde a la respuesta correcta:

1. Los minerales están cerca de la superficie terrestre.
2. Los bosques se eliminan para cultivos.
3. Es la tala desmedida de árboles para construir viviendas.
4. Los minerales se encuentran a grandes profundidades.
5. Muchos animales silvestres son capturados para comercialización.
6. Uso excesivo de actividades que afecta a las poblaciones.
7. La cobertura vegetal es reemplazada por pastos para alimentar ganado.
8. Se refiere a los minerales sólidos de naturaleza inorgánica.

_____ Agricultura de subsistencia

_____ Minería subterránea

_____ Minerales

_____ Minería de cielo abierto

_____ Caza”

_____ Deforestación

II. Llene los espacios en blanco

1. Son dos efectos que produce la ganadería _____ y _____
2. Para la minería subterránea se requiere excavación de _____, _____ y _____

GRUPO 2 (MG-2): CIENCIAS NATURALES

Clases N° 1

La maestra distribuye subtemas de la lección El ecosistema a cada grupo: microorganismos, ecosistema, acuático, terrestre.

Estudiantes se paran en grupo de dos o tres ante el resto del grupo con una lámina a presentar tema las características de los ecosistemas. Algunos leen la mayoría de la información que van a exponer.

Aplauso de los compañeros.

Clase N° 2

La maestra les proporciona fotocopias de un libro de texto y les pide que resuelvan el siguiente cuestionario.

1. ¿Qué es un ecosistema?
2. ¿Cómo se clasifica el ecosistema?
3. ¿Qué es la biodiversidad?
4. ¿Qué significa biótico y abiótico?
5. ¿Qué es un bentos?
6. ¿Qué es un necton?
7. ¿De dónde provienen las aguas en los ecosistemas?

Clase N° 3

8. La maestra les entrega copias del Ecosistema acuático. Les ordena hacer una clasificación de plantas y animales acuáticos.

También deben pegar figuras o hacer dibujos de estos y explicar en qué se benefician los seres humanos

GRUPO 3 (MG-3): CIENCIAS NATURALES

Clases N° 1

El maestro hace repaso preguntas sobre el plan copiado ya previamente. Luego copia matriz en el tablero para representar beneficios y utilidad de las plantas: medicinales, frutales y ornamentales.

Tipos de plantas	Utilidad	Beneficios
Plantas frutales		
Plantas medicinales		

Clase N° 2

Trabajo en grupo. Taller: Importancia de las plantas en el ecosistema.

El docente copia en el tablero taller de Ciencias Naturales

Tema: Importancia de las plantas en el ecosistema

4. ¿Cómo debemos conservar y proteger las plantas en la escuela y en la comunidad?
 - Confeccionar lámina e ilustrar con dibujos
 - Exponer ante el resto de sus compañeros

Clase N° 3

El docente copia un cuadro TC-D: Términos grupo de palabras sobre el tema de la intervención del ser humano en el reino animal y la naturaleza.

T.C-D: Ambiente, animales, naturaleza, interacción, humano, conservación, microorganismos, bacterias, polinización, colibríes, crustáceos, carroñeros.

GRUPO 4 (MG-4): CIENCIAS NATURALES

Clases N° 1

El maestro indica que para ese día tienen que presentar las charlas de los temas asignados.

Les copia en el tablero criterios de evaluación:

- ✓ Dominio del tema
- ✓ Tono de voz
- ✓ Seguridad

- ✓ Material de apoyo
- ✓ Presentación.

Los estudiantes pasan al frente con una cartulina con textos –escritura e imágenes– y dos compañeros que le ayudan a mantener el material abierto.

La mayoría de los expositores leían la información que tenían escrita en el material de apoyo; sin embargo, al finalizar la maestra les pedía que dieran ejemplos de ese tema, ellos lograban citar casos con los cuales aplicaban la lectura en el contexto.

Clase N° 2

Los estudiantes entran, docente indica que van a desarrollar un taller para ello deben leer dos páginas del tema: Ser humano y conservación. Forman grupos no mayores de tres estudiantes y la maestra les reparte a algunos libros de Ciencias Naturales a otros la fotocopia del contenido. Luego les entrega otra hoja con las actividades. (fotocopia del libro)

1. Menciona a qué se refiere el título del tema.
2. Define con tus propias palabras que es una organización ambiental
3. Encierra las características de las áreas protegidas
4. Menciona tres áreas protegidas de Panamá que te gustaría conocer.

Clase N° 3

El docente pide a los estudiantes agruparse de tres en tres, les reparte fotocopias con una lección.

Entrega fotocopia del libro con las siguientes actividades:

4. Menciona el beneficio que brindan estas plantas a otros seres en cada caso.
5. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de que los árboles desaparezcan del ecosistema de la imagen. Marca con un gancho.
 - 5.1. El agua del río se puede secar
 - 5.2. La fauna del lugar probablemente aumente
 - 5.3. La tierra de los bordes se desgarrará poco a poco.
 - 5.4. El clima del lugar cambiará y se volverá un lugar más cálido

6. Resume:

Los _____ brindan beneficios y a otros organismos; por ejemplo, brindan materia _____, refrescan el _____, mantienen el ciclo de nutrientes, protegen el _____

GRUPO 5 (MG-5): CLASES DE CIENCIAS NATURALES

Clase N° 1

El docente indica a los alumnos formar grupos de cuatro o cinco participantes, luego le entrega a cada grupo una fotocopia (dos páginas) con el tema Los factores humanos que alteran el sistema ecológico. Da las siguientes instrucciones:

1. Leer y hacer un mapa conceptual sobre el tema.
2. Ilustrar con dibujos el tema.
3. Desarrollar vocabulario: urbanismo, ecológico, población, pastizales, guerra, ambientes.

Nota: La maestra saca del archivador una bolsa con diccionarios y les facilita uno a cada grupo.

Clase N° 2

Toca el timbre los estudiantes llegan de la clase de inglés, la maestra tiene copiado un plan en el tablero titulado: Continuación de aspectos negativos y positivos, en el cual aparecen los siguientes subtítulos: contaminación de las aguas dulces, la deforestación, la lluvia ácida, efecto invernadero. Luego un taller con la siguiente indicación:

Actividad: Escriba las palabras nuevas para buscarlas en el diccionario.

Los estudiantes proceden a copiar el plan, solo habían terminado de copiar tres cuando tocó el timbre de salida al recreo. La maestra les dice que salgan al recreo y que después terminarán.

Clase N° 3

La maestra les ordena formar cuatro grupos, les reparte unas fotocopias de diversos y subtemas (uno a cada equipo): Capas de la tierra, y les indica que deben leer y hacer un mapa conceptual o cuadro sinóptico de la lectura de la Tierra – celebrando el Día de la Tierra–.

Anexo N 4: Resumen de los videos de las observaciones de clases de Ciencias Sociales

✓ Grupo N° 1 (MG-1): Clases de Ciencias Sociales

Clase N° 1

La maestra le pide a los estudiantes arreglar las sillas para que todos puedan observar la pantalla del televisor, va presentar en Power Point, un mapa de las regiones de América para que los estudiantes puedan identificar en este los aspectos de la lección copiada en clase pasada. Identificar los puntos cardinales, paralelos, meridianos, ubicación de países, fronteras, etc.

Les advierte que deben prestar atención ya que en el ejercicio pasado solo hubo un 4.6, algunos tres con algo y la mayoría fueron notas deficientes, “así que deben salir bien en el próximo para nivelar la calificación horrible”.

Les pregunta quién recuerda qué tema copiaron en la clase pasada. Contestan: “Características geográficas del Continente Americano.” Los interroga a ¿qué se refiere la palabra característica? Responden: Uno contesta “figura”, otro, “figuración”, otro, “algo que distingue”. La maestra dice “¡esooo!”

Seguidamente pregunta ¿qué es geográfica?... (no hay respuesta) ¿geo de dónde viene? Contestan: “naturaleza”. La maestra les dice geo viene de tierra; vuelve a preguntar ¿y gráfico?

Les pide que recuerden clase de año anterior donde estudiaron característica de las imágenes, alguien contesta “color, otro, “tamaño”, qué ¿más?.. (no hay respuesta) ella añade factor de cualidad térmica y grado de normalización y grado de figura. Les pregunta ¿cuál es el grado de la imagen que observan en la pantalla del televisor? Contestan que es un mapa.

La maestra añade vemos un mapa que representa a América. Manda a otro estudiante que vuelva a leer el título: “Características geográficas del Continente Americano.”

Les pregunta ¿a qué se refiere el título? Un estudiante contesta que distintivo, ella interroga “¿Distintivo de qué?”, “Diga lo que piensa”... Vamos a tratar la distinción de las tierras americanas.

Manda a leer el primer párrafo, (no se escucha la voz del lector en el audio); les dice lean y miren el mapa de la pantalla: Al Norte con el Océano Glacial Ártico ¿Dónde está el Norte? , contestan arriba; Leen el Este con Océano Atlántico, les pregunta ¿el Este para qué lado es derecha o izquierda? Contestan que a la derecha. ¿Y el Oeste a qué mano? Contestan que a la izquierda, con el Pacífico.

Les pregunta ¿qué es límite?

Alguien lee un párrafo. La maestra pregunta ¿qué son coordenadas geográficas de coordenadas geográficas contestan que líneas imaginarias llamadas meridianos y paralelos. Luego les pregunta para qué sirven las rayas imaginarias, responden para

medir. Vuelve a interrogarlos: “¿las distancias en qué se miden?”... “hay una bolita arriba”... (no contestan) ella les dice que en grados.”

¿Los meridianos son verticales y horizontales?

La maestra ordena “J..., lea el siguiente párrafo. El estudiante no sabe dónde leer. La maestra dice que ese es un claro ejemplo de no prestar atención y ni dar seguimiento a la lectura.

Otro estudiante recuerda y dice: - “maestra, no dijimos qué es límite.” Ella retoma a la pregunta. - ¿J..., qué es límite?... como esa persona no sabe, pide a otro estudiante que le ayude... ¿qué es límite?, pide que levante la mano el que sabe... “a ver una idea”. Un estudiante dice “es hasta donde llega el Continente Americano”.

Manda a Joel a leer el siguiente párrafo. (el estudiante lee, pero no se escucha en el audio)

La maestra dice América está conformada por tres grandes regiones, ¿cuáles son? Los estudiantes contestan América del Norte, América Central y América del Sur. Luego la maestra les muestra en el mapa la región de Las Antillas y les pregunta donde fueron colocadas estas islas. Ellos contestan en América Central, ístmica e insular.

La maestra les dice veamos el mapa ¿quiénes conforman América del Norte? Los estudiantes dicen: “Estados Unidos, Canadá, México.” Pregunta: ¿y a América Central? Responden desde Guatemala y Belice hasta Panamá.

Pregunta ¿Quiénes forman los países de esta región (señala el círculo de región insular)? Responden: “Cuba, Rep. Dominicana, Haití, Puerto Rico, Jamaica, Martinica, etc.” Maestra aclara que esas son las más grandes.

Clase N° 2

El docente pide a sus estudiantes que sacar el mapa un mapa del Continente Americano que les mandó a dibujar en la clase Artística y a pintar de verde o chocolate según su apreciación, mayoría lo pintó de verde. Allí tenían que ubicar y escribir los nombres de los lugares estudiados en la lección anterior.

Clase N° 3

Se copia en el tablero lo siguiente:

Prueba escrita de Ciencias Sociales

13 puntos)

(Valor

Nombre: _____ Grado: 6° A

Desarrollo: Lea cada una de las interrogantes y escribe correctamente las respuestas, cuida la ortografía y caligrafía.

1. Indica en honor o reconocimiento a qué explorador se debe el nombre del Continente Americano.

2. Escribe los límites territoriales del Continente Americano.

Al Norte: _____

Al Sur : _____

Al Este: _____

Al Oeste: _____

3. En referencia a los puntos extremos de América, describe los puntos cardinales o geográficos siguientes:

Al Norte: _____

Al Este: _____

4. Forman _____ el _____ continente _____ americano.

R. _____

GRUPO N° 2 (MG-2): CIENCIAS SOCIALES

Clase N° 1

El docente dice a los estudiantes que consulten el libro de texto de Ciencias Sociales para resolver las actividades y copia en el tablero lo siguiente:

“Taller N ° 8

1. ¿Cómo surge el Continente Americano?
2. ¿Qué nombre se le dio al primer continente en el mundo del cual se originaron los cuatro continentes?
3. ¿En qué consistía la flora y fauna de esa época?

Clase N° 2

Docente copia en el tablero las siguientes indicaciones para que los estudiantes desarrollen

Taller N ° 9

Traza la línea del ecuador del color rojo, escribe el nombre de los hemisferios y colorea amarillo del Norte y de verde el Sur.

Clase N° 3

El docente copia en el tablero un cuestionario sobre la Tierra para que busquen respuestas en el libro de texto:

Taller N ° 10

1. ¿Qué forma tiene la tierra de acuerdo con los griegos?
2. ¿Qué forma tiene la tierra según los árabes?
3. ¿Cuál es el segundo continente más extenso del planeta?
4. ¿En qué siglo los europeos inician sus primeros viajes de exploración?
5. ¿En qué tiempo se remonta la formación geológica del Continente Americano?
6. ¿Cuál es la latitud de la Línea Ecuatorial?
7. Mencione la distancia que hay desde el ecuador hasta el Polo Norte
8. Escribe la distancia que hay desde el Ecuador hasta el Polo Sur
9. ¿Quiénes fueron los primeros en explorar las costas del Continente Americano?
10. Escribe el nombre del continente del cual se originó América.

✓ **GRUPO N° 3 (MG-3): CLASES DE CIENCIAS SOCIALES**

Clase N° 1

Se les pide a los estudiantes lo siguiente:

1. Saquen el material solicitado previamente (base de madera, cajas para portar huevos, papel manila, vasos desechables, yeso, tempera, entre otros).
2. Formen grupos de cinco participantes y que se sienten en el piso.
3. Da indicaciones para hacer la maqueta.
4. Presenta los siguientes criterios de evaluación:
 - Siguen indicaciones
 - Utilizan materiales adecuados para la contención de la maqueta
 - Creatividad y originalidad en la creación de la maqueta

Clase N° 2

Triángulo de reforzamiento de actividades (Parte 1).

El docente da fotocopias del libro del tema: Hidrografía de América

Copia en el tablero un triángulo tiene instrucciones en cada uno de los tres vértices (talleres 7, 8, 9 y 10)

Taller 7: Maestro ordena confeccionar cuadro comparativo de tres grandes vertientes del Atlántica, Ártica y Pacífica; esto te ayudará a conocer las características de cada una de ellas.

Taller 8: confecciona un cuadro sinóptico de las generalidades de los ríos y lagos de América del Norte, Central y Sur, en una hoja blanca.

Clase N° 3

Triángulo de reforzamiento de actividades (Parte 2)

. El docente da fotocopias del libro del tema: Hidrografía de América

Taller 9: “Confecciona un dibujo de un mapa o croquis de América y con sus lagos más importantes. Colorea.

Taller 10: Realiza síntesis de 20 líneas importancia de la hidrografía en América.

Todos estos talleres los realizan utilizando el material de apoyo: fotocopias

GRUPO N° 4 (MG-4): CIENCIAS SOCIALES

Clase N° 1

Docente indica a sus estudiantes que les va a entregar un croquis del Continente Americano en el cual tienen que desarrollar tres actividades:

Indicaciones:

“I Parte: En el croquis del Continente Americano localiza y escribe sus límites.

- Traza líneas formando la forma triangular de las regiones de América del Norte y América del Sur.
- Escribe el nombre de las tres regiones.” saber dónde queda cada región y localizar los límites de cada una.

Observación : Los estudiantes sacan su fotocopia pegada en el cuaderno (información escrita , mapa con los triángulos dibujados) sobre el tema y empiezan a transcribir información para resolver las actividades.

Clase N ° 2

Entrega de copias del tema: Características Físicas de América, indica a los estudiantes que formen grupos para desarrollar un cuestionario. Entrega libros o fotocopias a cada grupo y les dicta las preguntas.

1. ¿A qué se llama relieve?
2. Escribe los tres elementos básicos que se pueden identificar en el relieve americano.
3. Escribe las tres zonas que se distinguen en el relieve del Continente Americano.
4. Identifica y escribe dónde se encuentran las extensas llanuras del Mississippi.
5. ¿Qué estudia la hidrografía de América?

Clase N ° 3

La maestra llega, vienen de atender un caso de disciplina, indica a los estudiantes que formen grupos para desarrollar un cuestionario, les entrega libros o fotocopias a cada grupo y les dicta las preguntas (6-10) en clase anterior les había dictado cinco preguntas ahora agrega otras cinco.

Tema: La hidrografía de América (Parte 2)

6. Menciona los océanos donde desembocan los ríos de América.
7. Explica el por qué los ríos de América que desembocan en el Océano Ártico son extensos y poco navegables.
8. Menciona algunos ríos de América del Norte
9. Menciona algunos ríos de América que desembocan en el Océano Atlántico.
10. Identifica en la lectura y escribe el nombre del río de mayor extensión de América del Norte y dónde desemboca.

GRUPO N ° 5 (MG-5): CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

Clase N ° 1

El docente pide a sus estudiantes que saquen sus apuntes y entrega una fotocopia de una prueba formativa con el siguiente contenido:

La maestra indica que saquen sus cuadernos donde copiaron tema de las regiones de América y que les va a entregar una prueba formativa sobre el tema. Tienen que leer el plan copiado para desarrollarla.

Les entrega una hoja fotocopiada.

I. Resuelve el siguiente pareo.

1. Continente Americano _____ Limita la Norte con Océano G. Ártico
2. Posición Global de América _____ 42 262 142
3. El Océano Atlántico los separa _____ Punta Barrow en Canadá
4. Posición geográfica Matemáticas _____ Cabo Príncipe de Gales en extremo
Alaska
5. Latitud geográfica _____ Cabo Froward en Canadá
6. Longitud geográfica _____ Tehantepec en México
7. Limites naturales de América _____ Cabo Morris en Groenlandia
8. Superficie de América _____ Europa y África
9. Forma de América _____ Islas Diego Ramírez en Chile
10. Cadena de Istmos _____ Oeste (puntos extremos región insular)
11. País que aprovecha su posición _____ Es de mayor extensión de N a S geográfica
12. Norte _____ Es triangular
13. Sur _____ Estrecho Bering
14. Este _____ Panamá
15. Oeste _____ 32 ° de Longitud. 173 ° de Latitud
16. Islas Attú _____ Islas de Fernando de Noroño Archipiélago de
Aleutianas

II. Parte : Desarrollo

Escriba los puntos extremos de América

Puntos E. Continentales

Puntos E. Insulares

Nota: Ellos se ponen a leer y a contestar los ítems. Suena el timbre y termina la hora, por lo tanto, no logran terminar las actividades porque tienen que ir al laboratorio de la clase de informática.

Clase N° 2

Los estudiantes vienen de la clase de inglés, el docente ha copiado un cuestionario de 12 preguntas, les ordena buscar su cuaderno de Ciencias Sociales y desarrollar el cuestionario escrito en el tablero con el plan que copiaron con anterioridad.

Taller de Ciencias Sociales

Tema: El relieve de América

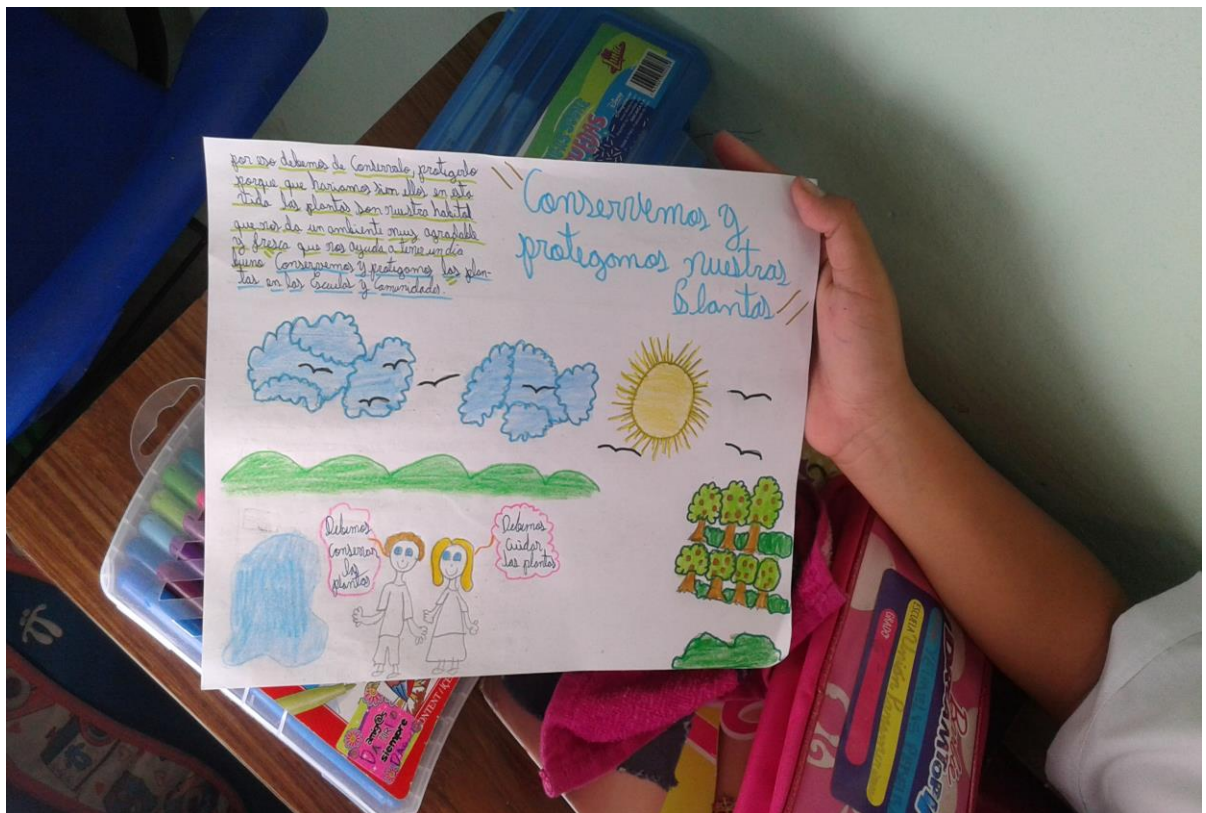
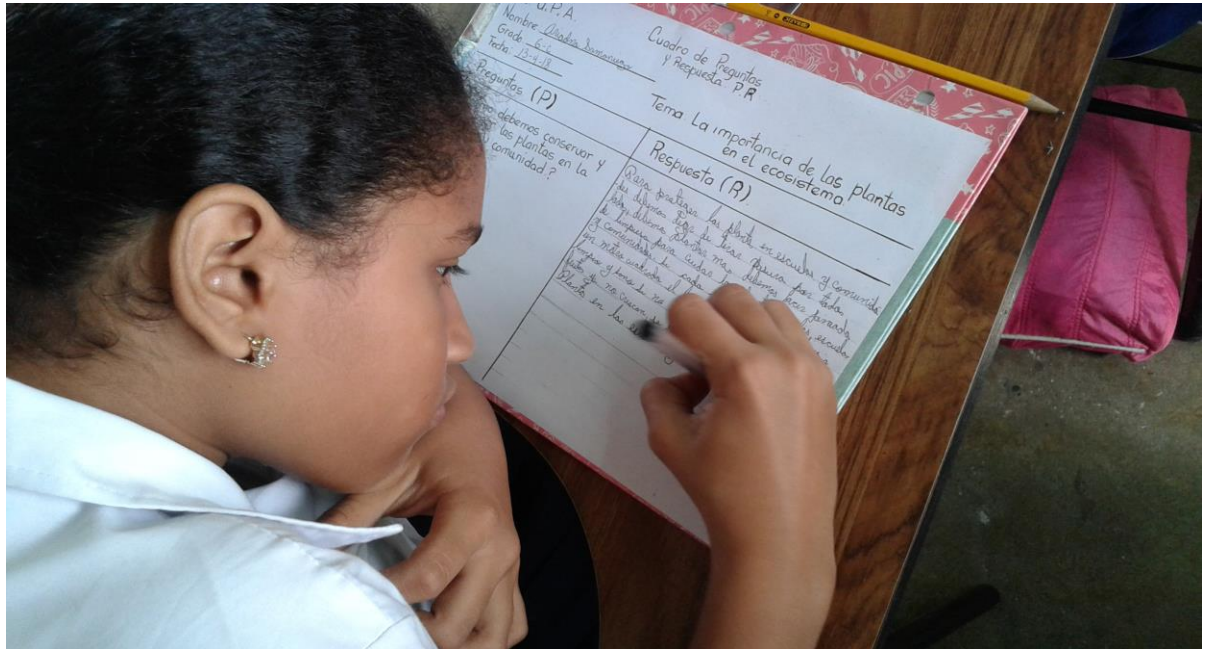
1. ¿A qué se llama relieve?
2. Los elementos básicos del relieve son
3. ¿Cuántas zonas se distinguen el C. A? Explique cada una.
4. ¿Qué estudia la hidrografía?
5. Mencione algunas
6. ¿Cómo son los ríos de C.A?
7. Escriba el nombre de los principales ríos de América del Norte y su ubicación
8. América del Sur y su ubicación
9. América del Sur y su ubicación
10. ¿Cómo es el clima cerca de los polos Norte y sur y cerca de la línea del Ecuador?
11. Las estaciones que presentan en los climas
12. Describe los climas y sus características

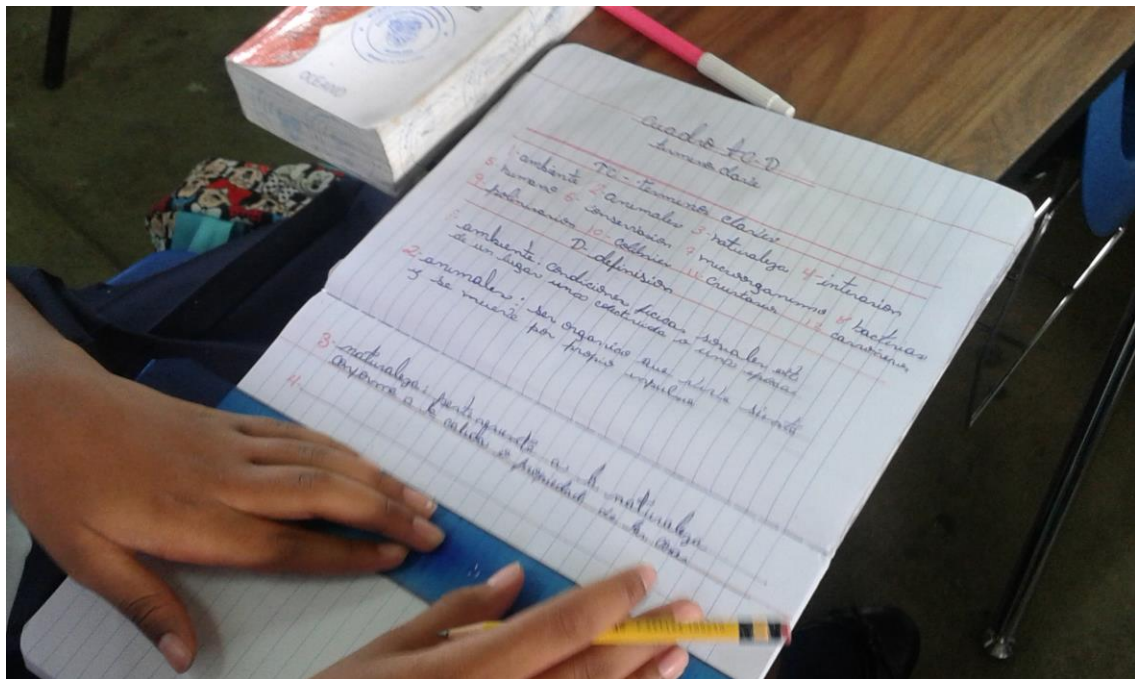
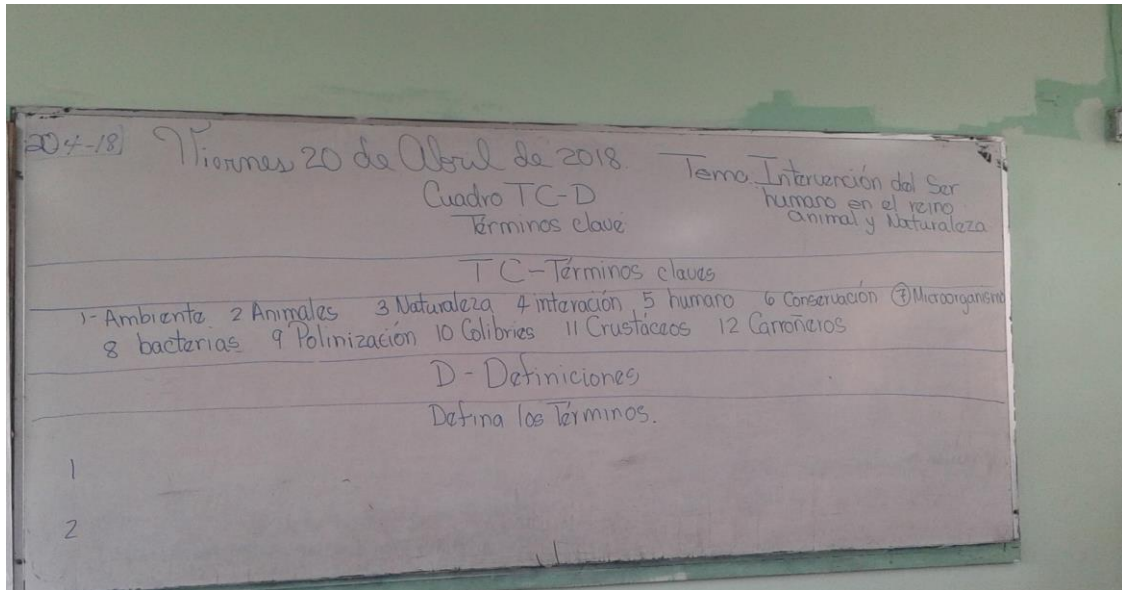
Clase N° 3

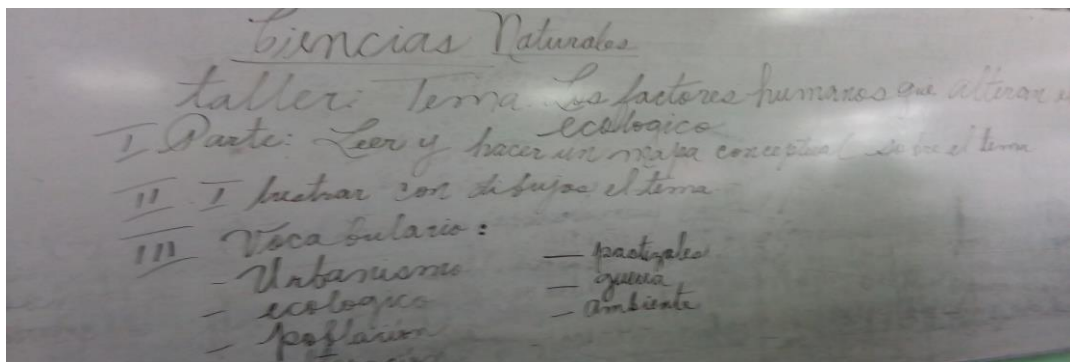
Tema: Países de América

4. Leer y escribir los países de América Norte (3), Central (5), Sur (5)
5. Escoger cinco de esos países y describir capital, bandera, y hacer un resumen de cada país.
6. Ilustrar con figuras.

Anexo 5. Fotos de las clases de Ciencias Naturales









aldea

Competencia lectora

Realiza las siguientes actividades:

- Relee el texto de las páginas 128 y 129.

- Atención a qué se refiere el título del tema.
El título se refiere a qué ha sido la casa humana del hombre en el ambiente de nuestra casa y del mundo entero.
- Define, con tus propias palabras, qué es una organización ambiental.
son aquellas que se encargan de cuidar lo que es como por ejemplo en los parques nacionales, el parque nacional.
- Encierra las características de las áreas protegidas.

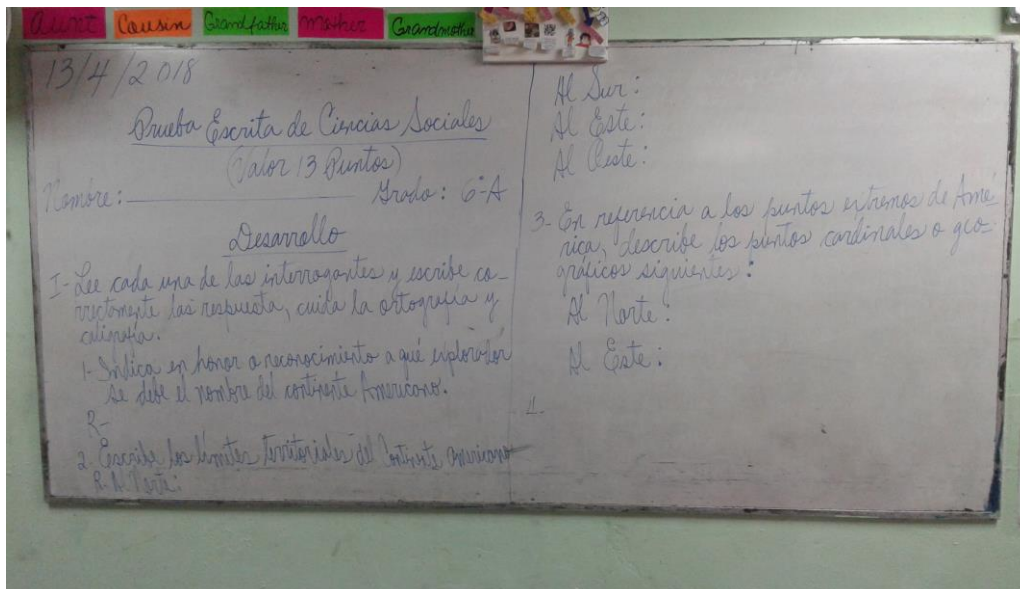
Pueden ser zonas terrestres o acuáticas.	NO se usan para la investigación científica.	Solo pueden visitarlos turistas nacionales.
Protegen los recursos hídricos y forestales.	Permiten la actividad ilicita del ser humano.	Permiten cazar animales silvestres.
- Menciona tres áreas protegidas de Panamá que te gustaría conocer.

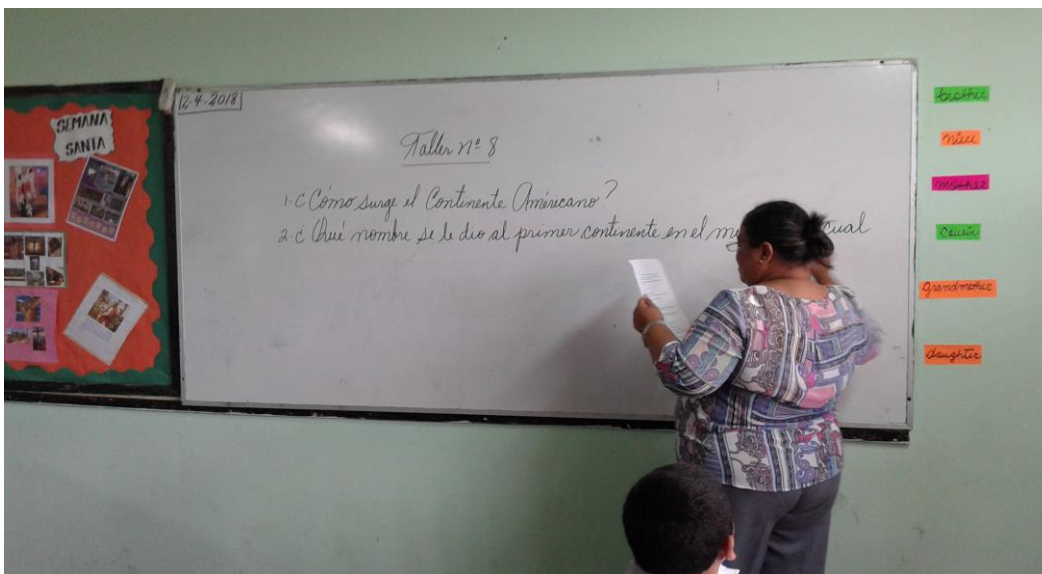
Reserva de Culebra

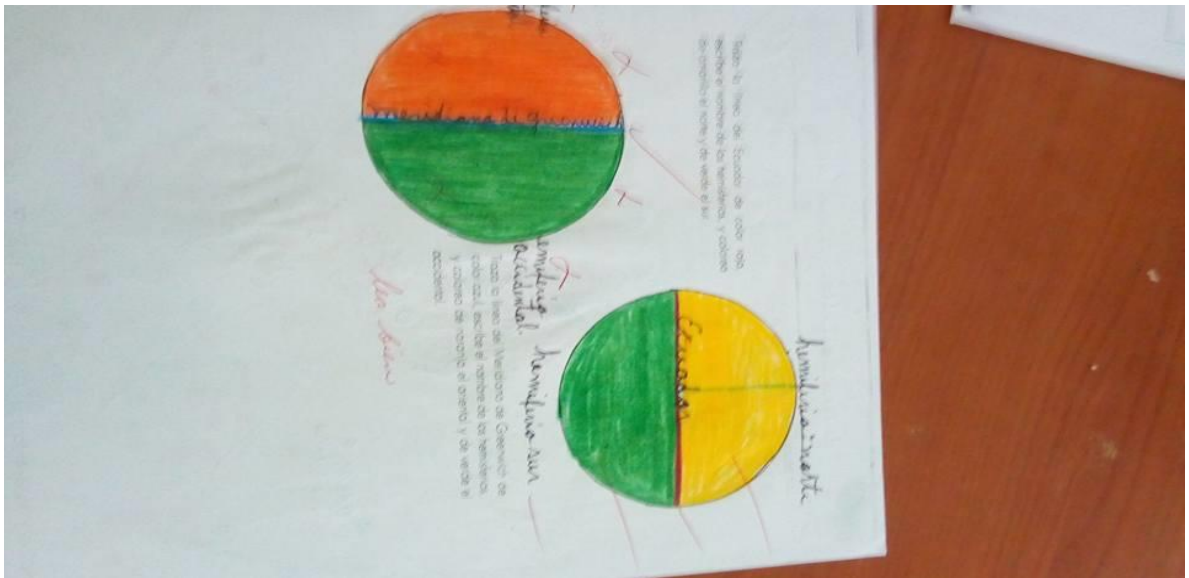
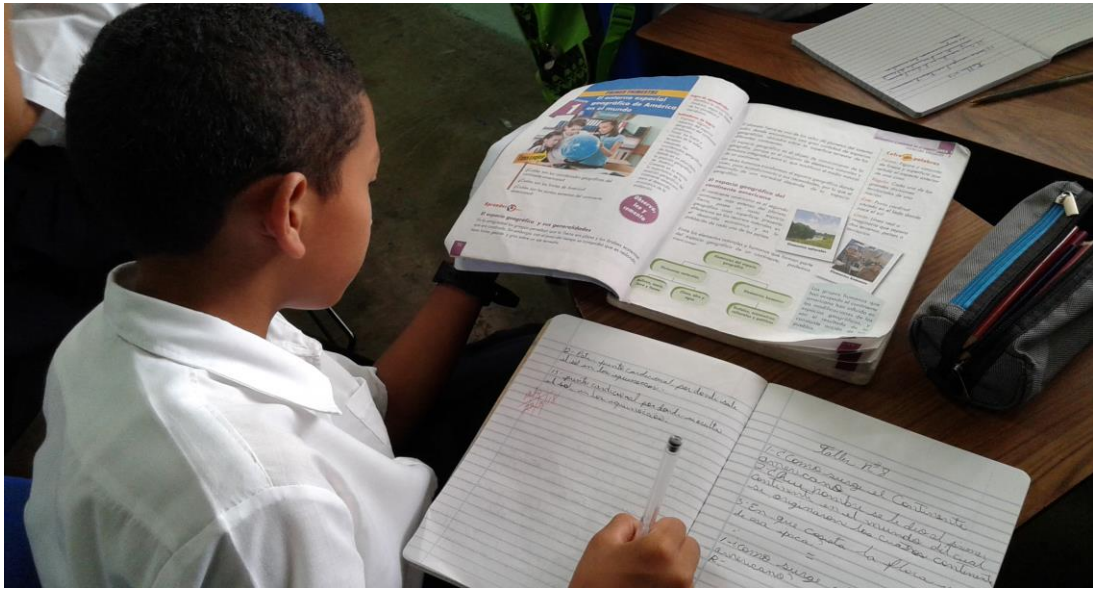
Parque nacional

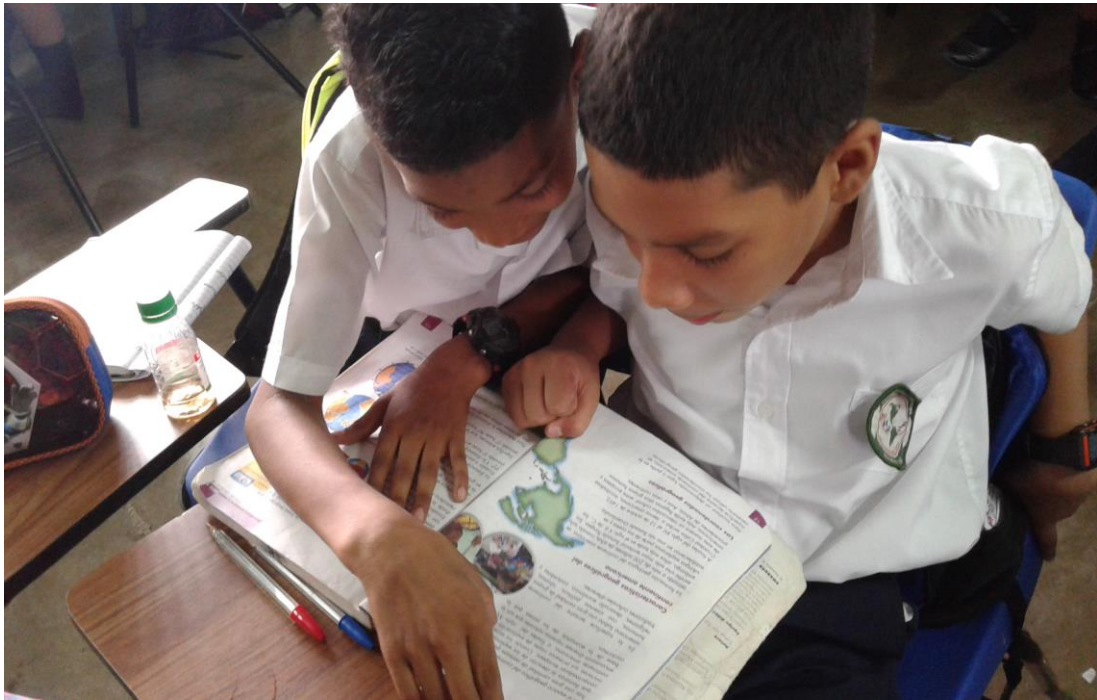
Parque nacional

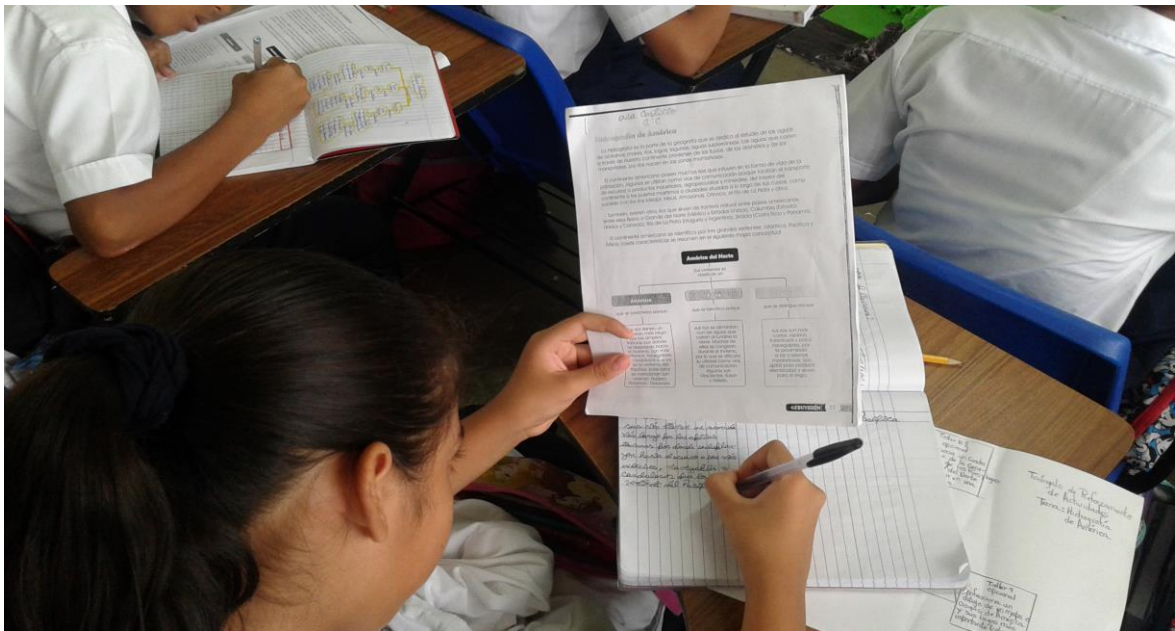
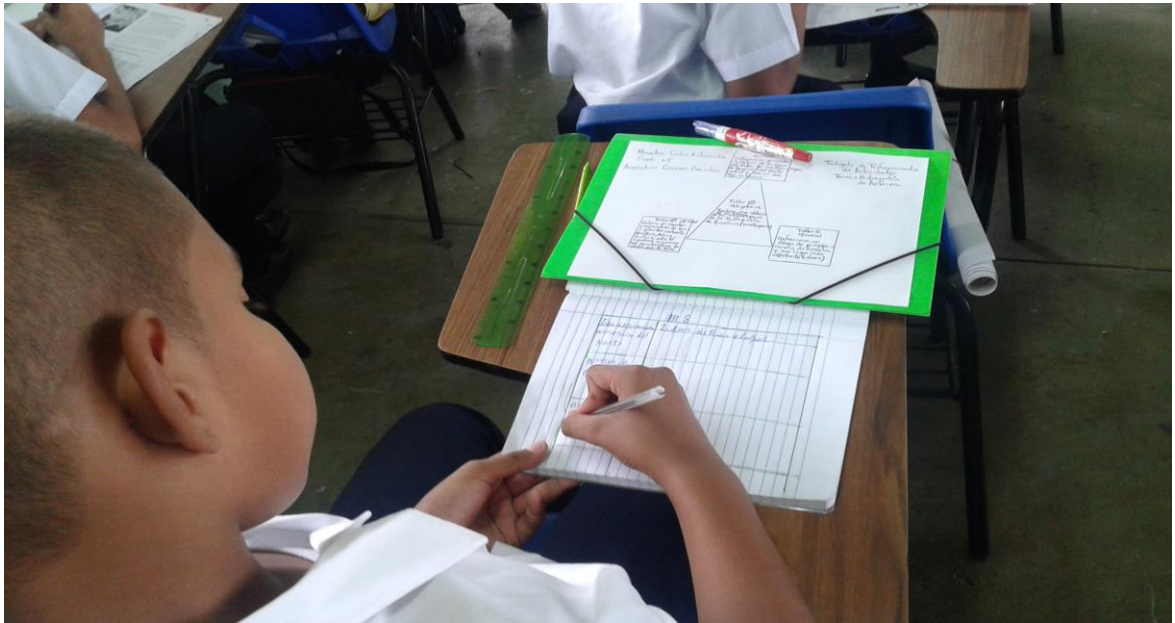
Anexo 6. Fotos de las observaciones de las clases de Ciencias Sociales

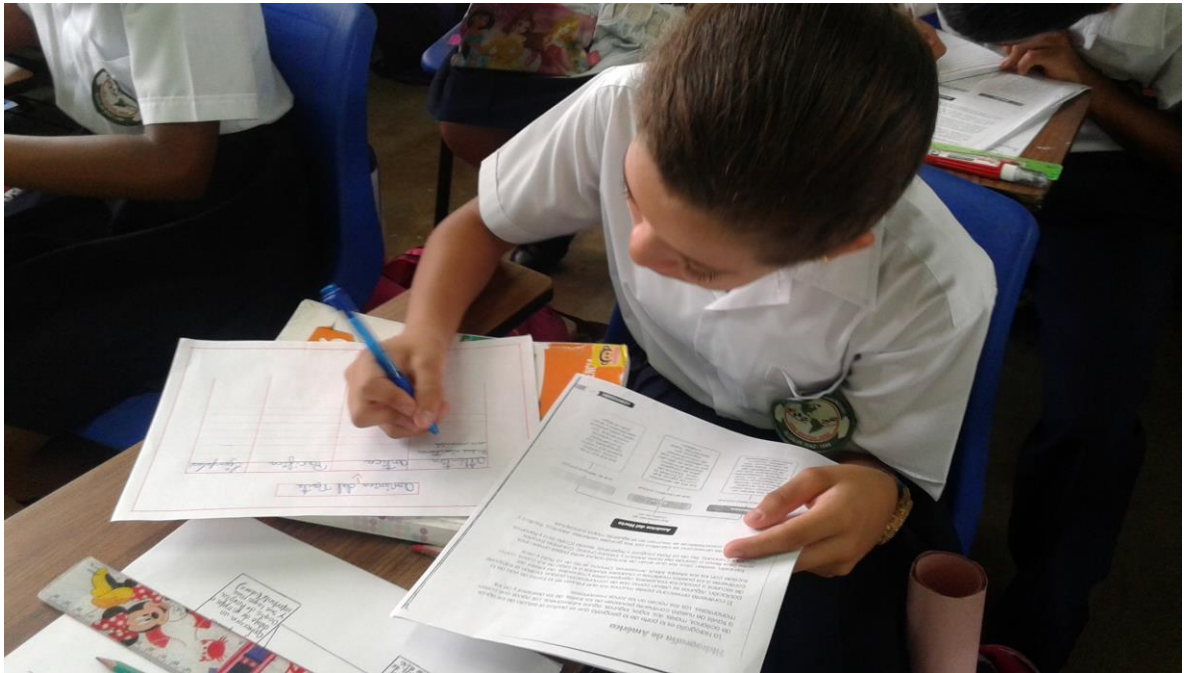












Anexo 7. Lectura para el taller de comprensión lectora Ciencias Naturales.

¿CÓMO CIRCULAN LOS NUTRIMENTOS DENTRO Y ENTRE LOS ECOSISTEMAS?

Fuente: Audesirk,T. , Audesirk,G. y Byers, B.(2008) *Biología La vida en la tierra*.

En contraste con la luz solar, los nutrientes no descienden sobre la Tierra en un flujo continuo. Los nutrientes son elementos y pequeñas moléculas que forman los bloques constructores químicos de la vida. Algunos, llamados **macronutrientes**, los requieren los organismos en grandes cantidades; algunos de ellos son agua, carbono, hidrógeno, oxígeno, nitrógeno, fósforo, azufre y calcio. Los **micronutrientes**, incluidos zinc, molibdeno, hierro, selenio y yodo, solo se requieren en pequeñas cantidades. Los ciclos de los nutrientes, también llamados ciclos **biogeoquímicos**, describen los ciclos que siguen estas sustancias conforme se mueven desde las porciones abióticas desde los ecosistemas a través de las comunidades y de vuelta a los sitios de almacenamiento no vivos.

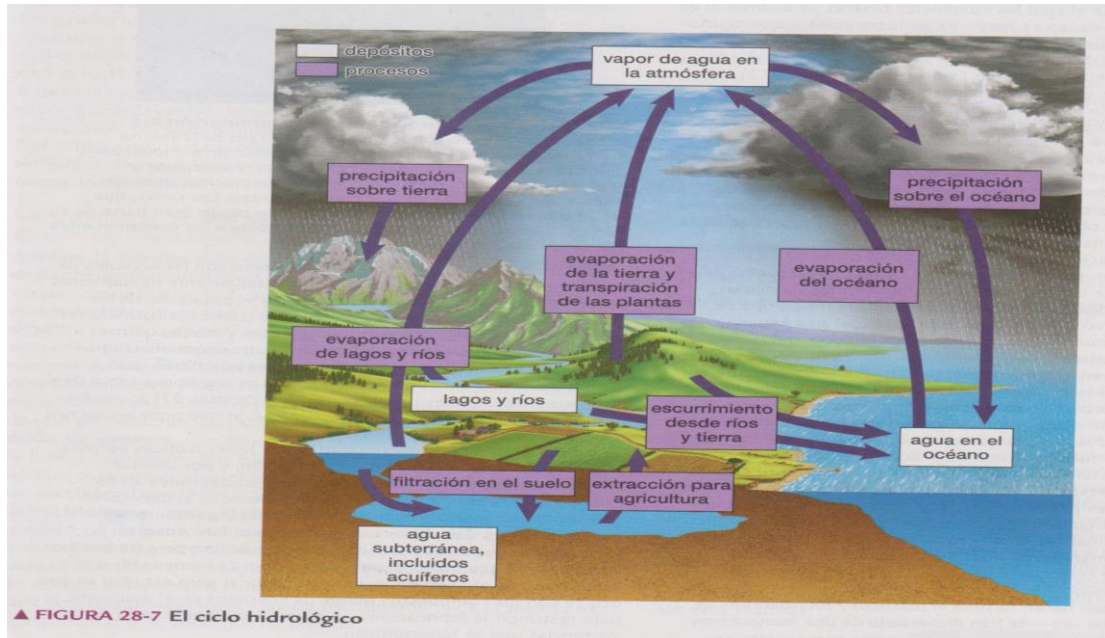
Las principales fuentes y sitios de almacenamiento de los nutrientes se llaman depósitos, y casi siempre están en el ambiente no vivo o abiótico. En las siguientes secciones se describen los ciclos del agua, del carbono, del nitrógeno y del fósforo. Verás los depósitos de nutrientes indicados en recuadros blancos en cada figura del ciclo del nutriente. Los eventos que impulsan el movimiento de los nutrientes están en recuadros púrpura, y los niveles tróficos a través de los cuales se mueven los nutrientes están en recuadros amarillos.

El ciclo hidrológico tiene su principal depósito en los océanos.

El ciclo del agua o ciclo hidrológico (FIGURA 28-7), describe la ruta que sigue el agua mientras viaja desde su principal depósito, los océanos, a través de la atmósfera, a los depósitos en lagos, ríos y acuíferos de agua dulce y luego de vuelta nuevamente a los océanos. El ciclo hidrológico difiere significativamente de los otros ciclos en que la porción biótica de los ecosistemas solo tiene un pequeño papel; el proceso del ciclo hidrológico continuaría incluso si la vida sobre la Tierra desapareciera.

El Ciclo hidrológico es impulsado por la energía térmica solar, que evapora el agua i impulsa los vientos que la transportan como vapor de agua en la atmósfera. La gravedad lleva al agua de vuelta al suelo en forma de precipitación (lluvia y nieve), la empuja y hace que fluya en ríos que se vacían en los océanos. Éstos cubren casi tres cuartos de la superficie de la Tierra y contienen más del 97% del agua total de la Tierra, con otro 2% del agua atrapada en hielo, lo que deja solo 1% como dulce líquida. La mayor evaporación ocurre desde los océanos, y la mayoría de la precipitación cae de vuelta sobre ellos. Del agua que cae sobre el suelo, una parte se evapora del mismo, así como de las plantas, de lagos y torrentes; una porción corre de vuelta a los océanos, y una pequeña cantidad entra a los depósitos subterráneos naturales llamados **acuíferos**.

Los acuíferos están compuestos de sedimentos permeables de agua con cieno, arena o grava, que están saturados con agua. Con frecuencia se explotan para suministrar agua para el cultivo de riego. (...)



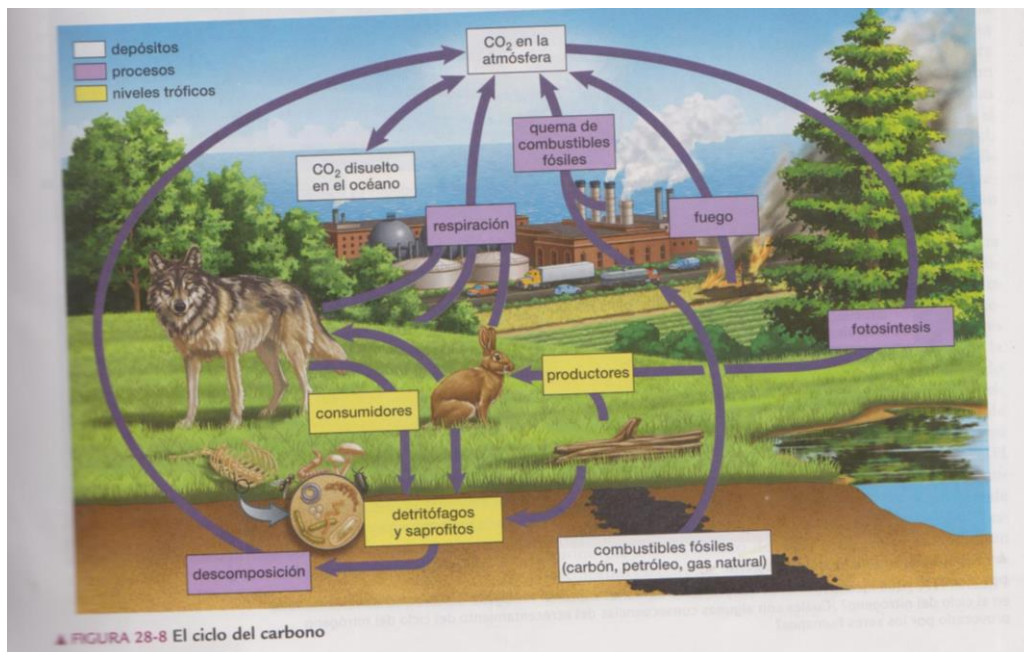
El ciclo hidrológico es crucial para las comunidades terrestres porque continuamente restaura el agua dulce necesaria para la vida terrestre. El agua es un solvente para todos los otros nutrientes, y uno de estos puede entrar o salir de las células de un organismo a menos que se disuelva en agua. Mientras estudias los ciclos de los nutrientes que siguen, ten en mente que los nutrientes en el suelo deben disolverse en agua del suelo para que sean absorbidos por las raíces de las plantas o por las bacterias. Las hojas de las plantas solo pueden absorber dióxido de carbono gaseoso después de disolverse en una pequeña capa de agua que recubre las células dentro de la hoja. El ciclo hidrológico no depende de los organismos terrestres, pero ellos desaparecerían rápidamente sin dicho ciclo.

El ciclo del carbono tiene su principal depósito en la atmósfera y en los océanos.

Las cadenas de átomo de carbono forman el almacén de todas las moléculas orgánicas, los bloques constructores de la vida. El ciclo del carbono (FIGURA 28-8) describe el movimiento del carbono desde sus principales depósitos a corto plazo en la atmósfera, y los océanos a través de los productores y hacia los cuerpos de los consumidores y detritófagos, y luego devuelta nuevamente a sus depósitos. El carbono entra a la comunidad viviente cuando los productores capturan dióxido de carbono (CO_2) durante la fotosíntesis. En tierra, los organismos fotosintéticos adquieren CO_2 de la atmósfera donde representa 0.38% de todos los gases atmosféricos. Los productores acuáticos como el fitoplancton obtienen el CO_2 (que necesitan para la fotosíntesis) del agua, donde está disuelto.

Los productores regresan parte del CO_2 a la atmósfera o al agua durante la respiración celular, e incorporan el resto en sus cuerpos. La quema de bosques regresa dióxido de carbono desde estos productores devuelta a la atmósfera. Cuando los consumidores primarios comen productores, adquieren el carbono almacenado en los tejidos de los productores, dichos herbívoros y los organismos en los niveles tróficos superiores que los consumen liberan CO_2 durante la respiración, excretan compuestos de carbono en sus heces y almacenan el resto en sus tejidos. Todos los seres vivos eventualmente mueren, y sus cuerpos se descomponen con la ayuda de los detritófagos y los saprófitos. La respiración celular por parte de estos organismos regresa CO_2 a la atmósfera y a los océanos. El CO_2 pasa libremente entre estos dos grandes depósitos (véase la figura 28-8). Los procesos complementarios de ingesta de fotosíntesis y liberación por respiración celular continuamente contienen carbono desde las porciones abióticas hacia las bióticas de un ecosistema y de vuelta.

Sin embargo, parte del carbono se recicla de manera mucho más lenta. Gran parte del carbono de la tierra está ligado en la piedra caliza, que se forma con el carbonato de calcio depositado en el lecho marino en las conchas de fitoplancton prehistórico pero dado que los movimientos del carbono –desde esta fuente hacia la atmósfera y de vuelta– requiere millones de años este proceso de extremadamente largo tiene muy poca aportación para el carbono en circulación que sostiene los ecosistemas.



Fuente: Audesirk, T. , Audesirk, G. y Byers, B. (2008) *Biología La vida en la tierra*. pp.540-541

Anexo 8. Lectura para el taller de Ciencias Sociales

Viajes de exploración a América

El sabio griego de la antigüedad Claudio Ptolomeo planteó que la tierra era redonda. Apoyado en esta idea, el geógrafo Pablo Toscanelli, en el siglo XV, dibujó un mapa en que los continentes europeos y asiático se encontraban muy cerca, atravesando el Océano Atlántico. No pasó mucho tiempo antes de que los navegantes de la época quisieran comprobar tales ideas.

Uno de ellos fue Cristóbal Colón, quién elaboró un proyecto para viajar a Oriente, pero no tenía dinero para llevarlo a cabo, por ese motivo lo presentó ante Juan II, Rey de Portugal, quien rechazó la idea. Seguidamente, Colón tocó la puerta de los reyes de España, Fernando e Isabel, quienes se convirtieron en los patrocinadores de su empresa.

En abril de 1492 se firmaron las capitulaciones de Santa Fe, en las que Colón y los reyes acordaron los términos de la empresa. La Corona proporcionaría el transporte y los hombres para realizar el viaje, y todos los hallazgos se harían en nombre de los monarcas. Además, Colón recibió el título de Almirante y virrey de las tierras que descubriera. Tales títulos tenían carácter hereditario.

Primer viaje de Cristóbal Colón.

Colón organizó una expedición con unos 90 hombres, quienes se embarcaron en dos carabelas, la Niña, La Pinta, y una nao, la Santa María. Partió del Puerto de Palos (Huelva, España) el tres de agosto de 1492. Según los errados cálculos de Colón, 30 días eran suficientes para llegar a las Indias Orientales. Como el viaje se alargaba más, la tripulación amenazó con amotinarse.

Finalmente el 12 de octubre, Juan Rodríguez Bermejo, el llamado Rodrigo de Triana, dio el grito de: “¡Tierra!”. Se trataba de una pequeña isla denominada, por sus habitantes, Guanahaní, a la que Colón bautizó como San Salvador. Este territorio insular se encuentra en el actual archipiélago de Bahamas.

Luego Colón recorrió y dio nombre a otras islas Juana (Cuba), bautizada en honor a la Hija de los Reyes Católicos, y la Española (que corresponde actualmente a Haití y República Dominicana). En estos sitios, el Almirante se mostró sorprendido por las características físicas de la población de las islas, también estaba maravillado con la vegetación y los animales. Allí con los restos de la Santa María - que había sufrido serias averías - y los indios del cacique Guacanagari levantó el Fuerte Natividad el 25 de diciembre de 1492. De este viaje, los españoles llevaron de regreso a España una escasa cantidad de oro y plata, así como algunos aborígenes de las islas.

Segundo viaje

Entusiasmado por el éxito de la primera expedición, Colón se apresuró a organizar un segundo viaje. Este tenía el fin de establecer comercio con los aborígenes y evangelizar a los naturales; por ese motivo participaron los religiosos.

Zarpó el 25 de septiembre de 1493 con 17 barcos y 1500 hombres. Cuando llegó a las Antillas, pasó entre las islas Dominica y Guadalupe y después bordeó Puerto Rico.

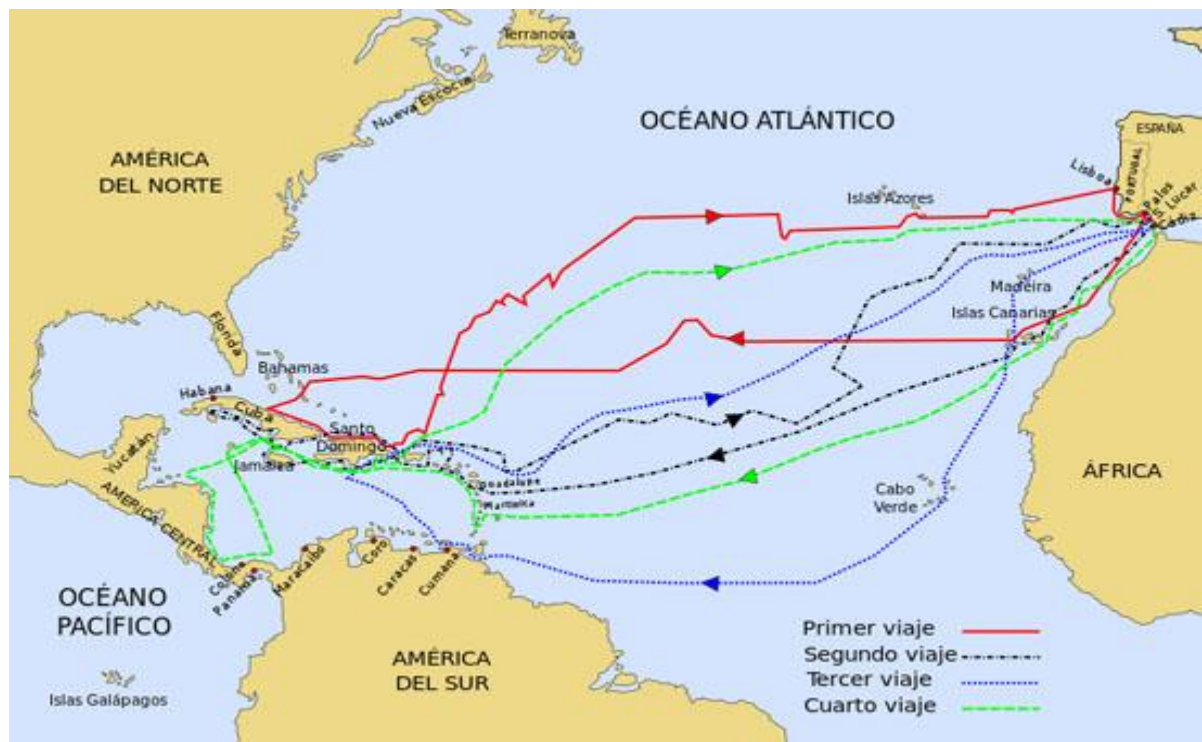
El 27 de noviembre volvieron a la Española y descubrieron que el Fuerte Natividad había sido destruido por los indígenas, y los españoles que quedaron en él fueron asesinados. Posteriormente, el Almirante pasó a Cuba y a Jamaica, y regresó a España en marzo de 1496.

Tercer Viaje

Se inició el 30 de mayo de 1498. Llegó a la isla de Trinidad y exploró parte del litoral de esa área. En este viaje, por primera vez, los españoles llegaron a tierra firme americana, en el territorio que hoy ocupa Venezuela. A su regreso a la Española, encontró graves problemas entre los colonos quienes se quejaban por los malos manejos de Bartolomé Colón, su hermano. Esto llegó hasta España y los reyes enviaron a Francisco de Bobadilla como comisionado. Este tomó prisionero a ambos hermanos y los llevó de regreso a España.

Cuarto Viaje

A pesar del desastroso final del tercer viaje, Colón vio cambiar su situación y, aunque no le devolvieron los poderes y privilegios que le concedieron en las capitulaciones de Santa Fe, le encargaron un cuarto viaje, el cual inició en 1502, con el objetivo de descubrir el paso hacia Asia. Colón llegó a tocar tierra en zona de Panamá, pero una vez más tuvo que regresar sin cumplir sus objetivos. Muere en Valladolid en 1506 sin haber conseguido su objetivo, desposeído de sus cargos y sin saber que había descubierto para los europeos el “Nuevo Mundo”.



Fuente http://www.cervantesvirtual.com/images/portales/cristobal_colon/graf/mapas/03-

Anexo 9.

Alcalde Díaz





Reunión con la directora y los maestros – Propuesta de la investigación



Congreso con la Dra. Paula Carlino – Auditorio de la VIP



Sustentación de la tesis



La asesora comunica la deliberación del jurado



